

University of Groningen

Scholen in verandering

Deunk, Marjolein; Maslowski, Ralf; van Kuijk, Mechteld; Doolaard, Simone

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Document Version

Publisher's PDF, also known as Version of record

Publication date:

2015

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):

Deunk, M., Maslowski, R., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2015). Scholen in verandering. RUG/GION.

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.

Scholen in verandering

Dr. M.I. Deunk
Dr. R. Maslowski
Dr. M.F. van Kuijk
Dr. S. Doolgaard

Scholen in verandering

Dr. M.I. Deunk

Dr. R. Maslowski

Dr. M.F. van Kuijk

Dr. S. Doolgaard

Scholen in verandering

BOPO-projectnummer 413-12-016 (thema 2)

Dr. M.I. Deunk, Dr. R. Maslowski, Dr. M.F. van Kuijk en Dr. S. Doolaard
GION onderwijs/onderzoek
Rijksuniversiteit Groningen
Juni 2015

ISBN 978-90-6690-556-6

© 2015. GION onderwijs/onderzoek
Rijksuniversiteit, Grote Rozenstraat 3, 9712 TG Groningen

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de directeur van het instituut.

No part of this book may be reproduced in any form, by print, photo print, microfilm or any other means without written permission of the director of the institute.

INHOUDSOPGAVE

Managementsamenvatting	1
1. Inleiding	5
2. Theoretisch kader	7
2.1 Opbrengstgericht werken	7
2.2 Aanleidingen tot verandering	8
2.2.1 Gegeven: krimp en kleine scholen	8
2.2.2 Probleem: achterblijvende resultaten.....	10
2.2.3 Streven: excellentie en innovatie	12
2.3 Aandachtsgebieden in veranderingssituaties	13
2.3.1 Veranderingsprocessen in schoolorganisaties	13
2.3.2 Onderwijskundig leiderschap	14
2.3.3 Samenstelling en professionaliteit van het team.....	15
2.4 Onderzoeksvraag	16
3. Methode	17
3.1 Samenstelling steekproef en deelnemende besturen	17
3.2 Deelnemende scholen	17
3.3 Interviews	18
3.4 Analyses	19
4. Resultaten	21
4.1 Gegeven: krimp en kleine scholen	21
4.1.1 Een thema voor alle scholen.....	21
4.1.2 Een minimale schoolgrootte?	22
4.1.3 Combinatieklassen met meer dan 2 leerjaren	24
4.1.4 Samenwerking tussen scholen: meerschools directeurschap.....	25
4.1.5 Samenwerking tussen scholen van verschillende besturen	27
4.1.6 Externe invloeden op het samenwerkingsproces	28
4.2 Probleem: achterblijvende resultaten	29
4.2.1 Reactie op achterblijvende resultaten of een aangepast arrangement	29
4.2.2 De schooldirecteur en het bestuur	31
4.2.3 De schooldirecteur en de intern begeleider	32
4.2.4 De schooldirecteur en de leerkrachten en het team	34
4.3 Streven: excellentie en innovatie.....	37
4.3.1 De interpretatie van excellentie	37
4.3.2 Ambities op gebied van excellentie.....	38

4.3.3 Vormen van innovatie	40
5. Conclusie en discussie	43
5.1 Gegeven: krimp en kleine scholen	43
5.2 Probleem: achterblijvende resultaten	45
5.3 Streven: excellentie en innovatie.....	46
5.4 De rol van veranderingscontexten in Opbrengstgericht Werken.....	47
5.5 Beperkingen van het onderzoek	49
5.6 Praktijkaanbevelingen	49
5.7 Samenhang met de andere themaprojecten	51
Referenties.....	55
Bijlage: Overzicht deelnemende scholen	61

MANAGEMENTSAMENVATTING

Scholen hebben te maken met voortdurende veranderingen, zoals variatie in niveau van leerlingen, personeelwisselingen, leerlingdaling en veranderend beleid op bestuurs- en landelijk niveau, die om continue aanpassingen vragen om de onderwijskwaliteit te bewaren. Drie belangrijke contexten die aanleiding geven tot verandering zijn: krimp, interne of externe kwaliteitsbeoordeling waarmee achterblijvende resultaten worden geconstateerd en streven naar excellentie. Krimp is een gegeven, een realiteit waar besturen en scholen mee te maken hebben. Achterblijvende resultaten zijn een probleem, waarop actie ondernomen moet worden. Excellentie tenslotte is een streven. Deze drie contexten zijn voor directeuren en bestuurders aanleiding om in te grijpen in de onderwijsprocessen op school. Het toepassen van opbrengstgericht werken en het verhogen van de onderwijskwaliteit vindt plaats op verschillende niveaus, namelijk op klas-, school- en bestuursniveau. Deze drie niveaus zijn dan ook in drie samenhangende onderzoeksprojecten onderzocht. Het huidige onderzoek richt zich op het schoolniveau, met name in veranderingssituaties.

Omdat krimp een realiteit is voor veel scholen in Noord Nederland is er voorafgaand aan het huidige onderzoek een reviewstudie uitgevoerd naar het effect van kleine scholen (Deunk & Doolaard, 2014). Daaruit bleek een gebrek aan empirische, internationale data over de relatie tussen schoolgrootte en de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling van leerlingen. De review bood geen onderbouwing voor de stelling van de Onderwijsraad dat scholen uit minimaal honderd leerlingen zouden moeten bestaan om de onderwijskwaliteit te kunnen garanderen. Wel bleken kleine scholen te maken te hebben met een aantal risicofactoren die de onderwijskwaliteit onder druk zouden kunnen zetten. Risicofactoren zijn bijvoorbeeld een kleinere teamomvang waardoor de werkdruk vergroot en waardoor er minder kennis en expertise gedeeld kan worden, een kleiner budget voor professionaliseringsactiviteiten en een grotere werkdruk voor de schoolleider die daardoor minder toekomt aan onderwijskundig leiderschap. De hoofdaanbeveling die op basis van de review is geformuleerd, is dat (beleids)reacties op krimp vooral in zouden moeten zetten op versterking van het team en dat bij besluiten over de sluiting of fusie van scholen de context van de school en het bestuur meegewogen zou moeten worden, in plaats van enkel uit te gaan van harde criteria over minimum leerlingaantallen.

De leidende vraag in het huidige onderzoek is hoe basisschooldirecteuren opbrengstgericht werken op scholen in verandering behouden en versterken. Om antwoord te geven op deze vraag zijn uitgebreide open interviews gehouden met 40 basisschooldirecteuren en hun 13 schoolbestuurders in Noord-Nederland. Elk deelnemend schoolbestuur heeft twee tot vier scholen aangewezen die te maken hebben (gehad) met een proces van verandering, hetzij door krimp, hetzij door achterblijvende prestaties, hetzij door excellentie of innovatie. De interviews zijn vervolgens thematisch geanalyseerd. Per verandercontext (krimp, achterblijvende prestaties en excellentie) zijn de resultaten beschreven en geïllustreerd met gespreksfragmenten. Op deze manier wordt inzicht gegeven in de factoren die in de ogen van de betrokkenen een rol hebben gespeeld bij de verandering en die faciliterend dan wel belemmerend werken bij het toepassen van opbrengstgericht werken en het zorgdragen voor een goede onderwijskwaliteit.

Krimp en leerlingdaling bleek een thema voor vrijwel alle scholen, ook voor de relatief grote scholen. De door de Onderwijsraad geopperde minimum schoolgrootte van 100 leerlingen vindt geen weerklank bij de geïnterviewden. Veel schoolbestuurders hanteren wel een richtlijn (die vaak lager ligt dan 100), maar passen deze niet rigide toe en wegen kwaliteits- en contextfactoren mee bij de beslissing een school al dan niet in stand te houden. In reactie op krimp wordt voornamelijk gekozen voor meerschools directeurschap, het toewijzen van lesgevende taken aan de directeur en fusies of samenwerking tussen scholen. Bij meerschools directeurschap is het van belang de directeur zodanig te ondersteunen dat hij of zij genoeg tijd overhoudt voor onderwijskundig leiderschap. Als gekozen wordt voor een combinatie van directie- en lesgevende taken, is het belangrijk om te weten dat dit sommige directeuren ontspanning geeft, maar anderen juist stress oplevert. Bij fusies gaat er relatief veel tijd en energie zitten in communicatie met ouders en de omgeving, zeker als het dorp nog te maken heeft met sterke verzuiling. In het specifieke geval van een (informele) samenwerkingsschool (een fusie over denominaties heen) is het belangrijk in het voorbereidingstraject niet alleen in te gaan op het identiteitsvraagstuk, maar ook op onderwijsinhoudelijke aspecten. Ook over de positie van nieuwe leerkrachten binnen het ‘ontvangende’ bestuur van de samenwerkingsschool en de rol en betrokkenheid van het ‘andere’ bestuur bestaan vaak nog veel onduidelijkheden.

In het geval van achterblijvende resultaten bleek dat de (nieuwe) directeur zich vaak niet alleen met de kwaliteitsverbetering van het onderwijs bezig moet houden, maar ook met het herstellen van het ‘beschadigde’ team. Geconstateerde kwaliteitsproblemen stimuleren de datagerichtheid in een school, maar scholen en besturen wisselen in hoe formatief of summatief deze data wordt gebruikt. Met andere woorden: worden tegenvallende groepsresultaten vooral gezien als een aanleiding voor ondersteuning aan de leerkracht, of worden zij meer gebruikt als indicatie van de kwaliteit van de leerkracht? Daarnaast lijken opbrengsten en doelen uitgedrukt in groepsgegevens en percentages vooral voor kleine scholen minder werkbaar. Problemen die directeuren kunnen belemmeren bij hun leiderschap zijn: te weinig emotionele of praktisch inhoudelijke steun van hun bestuur en een IB-er met te weinig kwaliteiten of te weinig tijd. Bovendien geven directeuren aan moeite te hebben de onderwijskwaliteit te behouden als zij geen stabiel team hebben, jonge mensen niet kunnen behouden en mensen toegewezen krijgen door gedwongen mobiliteit of krimp-gerelateerde herplaatsing. Hoe het leiderschap en de steun van het bestuur ervaren wordt, blijkt persoonsafhankelijk: directeuren binnen een bestuur kunnen hier verschillende opvattingen over hebben. De leiderschapsstijl van de besturen is te beschrijven als autoritair of democratisch. De leiderschapsstijl van directeuren wordt gekenmerkt door een mensgerichte, zakelijke, ondernemende, en/of idealistische houding. Uit dit onderzoek blijkt geen voorkeur van de ene leiderschapsstijl boven de andere, voor bestuurders noch voor directeuren, maar een goede aansluiting van de stijl van de bestuurder en de directeur lijkt wel van belang. Een democratische bestuursstijl lijkt goed samen te gaan met directeuren die zich opstellen als ondernemers en met degenen die meer een idealistische insteek hebben.

Bij het streven naar excellentie valt op dat de meeste directeuren en bestuurders veel minder nadruk op hoge opbrengsten leggen dan op landelijk niveau lijkt te gebeuren. Zij willen wel goede resultaten behalen, maar streven over het algemeen *niet* naar een landelijk excellentielabel. Ze zijn echter *wel* ambitieus. Dit blijkt uit het feit dat zij zich

onderwijsinhoudelijk willen profileren, bijvoorbeeld met een specifiek onderwijsconcept, meertaligheid of extra aandacht voor de brede algemene ontwikkeling en vaak trots zijn op het onderwijs dat ze bieden. De verschillende vormen van innovatieve ideeën of aanpakken die scholen hanteren – zoals de invoering van tabletonderwijs, of het hergroeperen van leerlingen en leerkrachten binnen en tussen scholen - zouden dan ook gezien kunnen worden als vormen van (ontluikende) excellentie.

Als specifiek wordt gekeken naar opbrengstgericht werken, valt op dat dit een verschillende plek heeft binnen de drie verandercontexten. Bij scholen die veel te maken hebben met krimp en een kleine schoolpopulatie spelen veel andere zaken die aandacht vragen en die af kunnen leiden van opbrengstgericht werken. Door de geringe groepsgroottes zijn groepsdata daarnaast lastiger te interpreteren. Het kleine team, de parttime aanwezigheid van de directeur en de kleine aanstelling van de IB-er kunnen een risicofactor zijn, maar ook een kans om schooloverstijgende netwerken te vormen en zelfstandigheid en gezamenlijkheid binnen het team te vergroten. Scholen die te maken hebben met achterblijvende prestaties worden daardoor meer datagericht. Geconstateerde kwaliteitsproblemen kunnen een impuls zijn om een meer opbrengstgerichte werkwijze in te voeren en om wisselingen in het team door te voeren. Doordat kwaliteitsproblemen een emotionele impact hebben op de leerkrachten, zijn directeuren echter genoodzaakt ook tijd te besteden aan het herstellen van het team en het creëren van een veilig klimaat. Bij het streven naar excellentie en innovatie tenslotte lijkt opbrengstgericht werken geen rol te spelen. Een opbrengstgerichte houding, waardoor ambities worden geëxpliciteerd en doelen van de innovatie of het bijzondere aanbod worden gesteld, zou echter wel passend kunnen zijn.

De drie samenhangende onderzoeksprojecten bieden vanuit verschillende perspectieven waardevolle inzichten met betrekking tot de implementatie van opbrengstgericht werken op verschillende niveaus (groep, school en bestuur). In het algemeen wijzen de resultaten op het belang van scholing voor de verdere bevordering van opbrengstgericht werken. Met de beheersing van de OGW-competenties door leraren staat en valt alles, maar factoren op school- en bestuursniveau kunnen hierbij bevorderend (en belemmerend) werken. Ook daar spelen de OGW-competenties van betrokkenen namelijk een rol en kan gerichte scholing afgestemd op het ontwikkelingsniveau en de specifieke (verander)context van scholen en besturen een positieve uitwerking hebben op opbrengstgericht werken.

1. INLEIDING

Prestatieverbetering van leerlingen en vergroting van de leerwinst die scholen bij leerlingen bewerkstelligen is een van de speerpunten van het huidige onderwijsbeleid (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2014). De focus ligt echter niet alleen op cognitieve prestaties, maar ook op de manier waarop deze gerealiseerd worden. Opbrengstgericht werken wordt door de overheid gezien als een effectieve manier om in te grijpen in het onderwijsproces om daarmee de onderwijsopbrengsten positief te beïnvloeden (Inspectie van het Onderwijs, 2015). Opbrengsten kunnen worden beschreven in termen van leerlingprestaties, doublures en uitstroomniveau (zogenaamde *productindicatoren*). Deze worden beïnvloed door onderwijskenmerken die het bereiken van goede leerresultaten en het geven van goed onderwijs mogelijk maken (*procesindicatoren*) (Scheerens, 2012). Onder procesindicatoren vallen onder andere de financiële en personele middelen van de school, betrokkenheid van de directie bij het onderwijs, een coöperatieve en reflectieve houding van het docententeam en effectieve instructiepraktijken. De procesindicatoren geven aan in hoeverre in een school de optimale context gecreëerd wordt om leerprestaties te borgen en te verbeteren, om kortom een opbrengstgerichte werkwijze toe te passen.

Het optimaliseren van procesindicatoren is geen doel op zich: het uiteindelijke doel van het verbeteren van ‘proces’ is het verbeteren van het ‘product’, namelijk de opbrengsten, de ontwikkeling van leerlingen. Procesindicatoren kunnen wel een grote rol spelen bij het identificeren van verbeterpunten in een school. Het combineren van product- en procesindicatoren past in het effectiviteitsperspectief: “Men wil niet alleen vaststellen of de gewenste opbrengsten bereikt zijn, maar ook op welke wijzen (*sic*), door welke inzet van middelen dat gebeurd is. Het effectiviteitsperspectief heeft zin als analytische vraagstelling (we willen weten wat de meest doeltreffende aanpak is) en in praktisch opzicht als basis voor verbetering.” (Scheerens, 2012 , p.14).

Het is kortom van belang inzicht te krijgen in de manier waarop scholen een context creëren waarin kinderen zich optimaal kunnen ontwikkelen. Belangrijk in die context is de manier waarop visie en beleid gericht zijn op een opbrengstgerichte werkwijze en de mate waarin de leerkrachten (en de schooldirecteur) ondersteund worden dit op de werkvloer vorm te geven. Deze opbrengstgerichte houding gaat dus verder dan aandacht voor (analyse van) toetsresultaten alleen (Doolaard, 2013). Juist de reflectie op de bevindingen, het toepassen van conclusies in de lessen en de gedeelde verantwoordelijkheid en overleg hierover in het team lijken van groot belang (Deunk & Doolaard, 2013). Bovendien zou een opbrengstgerichte houding in de school door moeten werken in de klas en ingebed moeten zijn in een opbrengstgerichte houding van het bovenschools bestuur (Hubbard, Datnow, & Pruyn, 2014). Het huidige onderzoek is dan ook uitgevoerd in samenhang met onderzoek naar opbrengstgericht werken op klasniveau (Faber, Visscher, & Schut, 2015) en bestuursniveau (Maslowski, Deunk, van Kuijk, & Bijlsma, 2015), binnen de onderzoekslijn naar onderwijskwaliteit in het BOPO-onderzoeksprogramma (nu: ProBO, zie www.nro.nl).

Opbrengstgericht werken speelt dus een belangrijke rol bij onderwijskwaliteit. Onderwijskwaliteit is echter niet stabiel (Doolaard, 1999). Dit heeft onder andere te maken

met het feit dat de situatie op scholen doorlopend verandert. Scholen hebben bijvoorbeeld te maken met variatie in niveau van leerlingen, personeelwisselingen, leerlingdaling en veranderend beleid op bestuurs- en landelijk niveau, die om continue aanpassingen vragen. Drie belangrijke contexten die aanleiding geven tot verandering zijn: krimp, interne of externe kwaliteitsbeoordeling waarmee achterblijvende resultaten worden geconstateerd en streven naar excellentie. Krimp is een gegeven, een externe factor, iets waar scholen en besturen noodgedwongen mee om moeten gaan. Het wordt vaak als problematisch gezien, maar is in principe waardenvrij. Achterblijvende resultaten, geconstateerd door bijvoorbeeld een interne kwaliteitsbeoordeling door de directeur of een auditteam of zich uitend in een aangepast inspectieoordeel, zijn problematisch en leiden tot noodzakelijke verandering. Streven naar excellentie tenslotte wordt meestal ingegeven door beleid op bestuurs- en/of overheidsniveau, maar kan ook op de werkvloer ontstaan. Excellentie heeft een positieve connotatie, omdat het een vervolgstap is na het op orde krijgen van de basiskwaliteit.

Deze drie contexten zijn voor scholen en besturen aanleiding om in te grijpen in de onderwijsprocessen, en aanpassingen te maken in bijvoorbeeld onderwijskundig leiderschap en visie, professionaliteit van het team, schoolorganisatie of instructie in de klas. Met het huidige onderzoek wordt in kaart gebracht hoe scholen hun onderwijskwaliteit en hun opbrengstgerichte werkwijze pogen te bewaren of te verhogen tijdens deze veranderingsprocessen. Hierbij kan gedacht worden aan vragen zoals: Wat is de waarde die aan toetsresultaten wordt gehecht op kleine scholen? In hoeverre wordt opbrengstgericht werken benadrukt in reactie op achterblijvende kwaliteit? En wat is de plek van leerlingprestaties in een streven naar excellentie? Op deze manier worden effectieve praktijken beschreven met betrekking tot leiderschap, schoolorganisatie en bestuurlijke ondersteuning voor basisscholen die te maken hebben met verschillende vormen van verandering.

2. THEORETISCH KADER

In dit hoofdstuk zal eerst ingegaan worden op opbrengstgericht werken, omdat dat in het algemeen een werkwijze is die gerelateerd wordt aan onderwijskwaliteit. Vervolgens zullen de drie verandercontexten (krimp, achterblijvende resultaten en excellentie) besproken worden. Daarna wordt ingegaan op veranderprocessen in schoolorganisaties in het algemeen en de rol van de schoolleider en het team in het doorlopen van een veranderingsproces. Dit alles mondt uit in de onderzoeksvraag.

2.1 OPBRENGSTGERICHT WERKEN

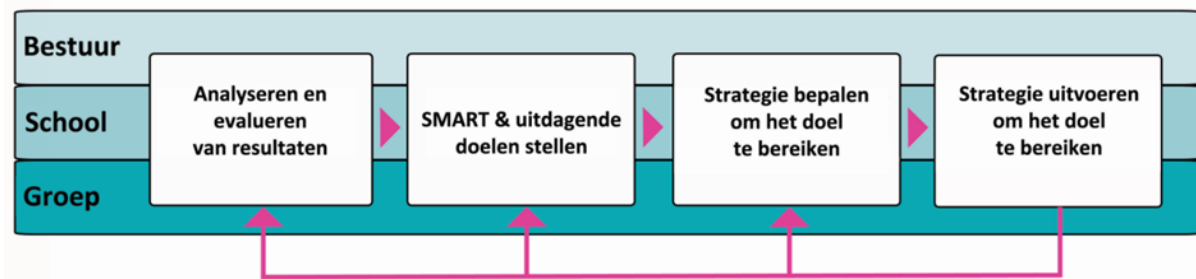
Opbrengstgericht werken wordt gezien als een effectieve stapsgewijze werkwijze om leerlingprestaties te verbeteren (Inspectie van het Onderwijs, 2010; 2013). De overheid streeft er dan ook naar dat alle scholen (100%) in 2020 opbrengstgericht werken (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2014). De Inspectie van het Onderwijs hanteert de volgende omschrijving: “Scholen die opbrengstgericht werken, werken systematisch en doelgericht aan het maximaliseren van de prestaties van de leerlingen” (Inspectie van het Onderwijs, 2015, p.71) Het idee van deze werkwijze is dat scholen (meer) gebruik maken van voortgangsinformatie van leerlingen (afgeleid uit het leerlingvolgsysteem, methodetoetsen en dagelijkse observaties) bij het bepalen van de onderwijsbehoeften van leerlingen. Bovendien worden bij deze onderwijsbehoeften normgerichte en onderwijsinhoudelijke doelen geformuleerd, die weer leidend zijn voor het onderwijs aan de leerlingen.

Door de voortgang en de doelen van individuele leerlingen te groeperen in niveaus, kan het onderwijs afgestemd worden op zowel de zwakke, gemiddelde als sterke leerlingen. Hierbij is het belangrijk dat de niveaugroepen ook daadwerkelijk passend benaderd worden, want groeperen alleen is niet genoeg, zoals blijkt uit verschillende reviews naar de effecten van differentiatie (Deunk, Doolaard, Smale-Jacobse, & Bosker, 2015; Lou et al., 1996; Slavin, 1987). Opbrengstgericht werken is een stapsgewijs, cyclisch proces (zie figuur 1); na het uitvoeren van het geplande onderwijs in de groep, bepaalt de leerkracht of dit de gewenste resultaten heeft opgeleverd door opnieuw te toetsen en door vervolgens nieuwe doelen te formuleren en deze weer om te zetten in een lesplan. Hierbij is het belangrijk de ‘brede’ opvatting van opbrengstgericht werken te hanteren, waarbij de nadruk ligt op het toepassen van prestatie-informatie van leerlingen in de klas, het houden van hoge verwachtingen, een kritische houding naar het eigen onderwijs en een gezamenlijke teamverantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van de leerlingen (Doolaard, 2013). De brede definitie staat tegenover de ‘smalle’ interpretatie van opbrengstgericht werken, waarbij de nadruk vooral ligt op meten en analyseren van opbrengsten (Ledoux et al., 2009).

Uit recente professionaliseringstrajecten gericht op opbrengstgericht werken, blijkt dat het analyseren van leerlingresultaten goed is aan te leren (bijvoorbeeld Doolaard, 2013; Staman, Visscher, & Luyten, 2014). Op basis van de analyses zouden vervolgens leerdoelen moeten worden gesteld. Het expliciteren van leerdoelen voor leerlingen, gebaseerd op prestaties en gedrag tijdens formele en informele leermomenten is een belangrijk element in het opbrengstgerichte werken (Ritzema, Deunk, & Bosker, 2014). Om de inpassing van al

deze leerlingdoelen in de les hanteerbaar te houden, kunnen scholen groepsplannen maken, met een voorgestelde aanpak voor leerlingen van ongeveer hetzelfde niveau (Clijsen, de Lange, Gijzen, & Spaans, 2007). In de praktijk blijkt dat intern begeleiders vaak een grote rol hebben in de analyse van resultaten en de opstelling van de groepsplannen (Ledoux, Blok, Boogaard, & Krüger, 2009). Vanzelfsprekend moeten de groepsplannen vervolgens worden *gebruikt* in het te geven onderwijs en moet goed in de gaten worden gehouden of een bepaalde aanpak het gewenste effect heeft. Deze laatste stap van het gebruiken van de data, via het toepassen van groepsplannen in de klas, blijkt echter lastig te zijn (Goertz, Nabors Oláh, & Riggan, 2010; Hellrung & Hartig, 2013). Wat hierbij een rol speelt is de context waarin leerkrachten geacht worden opbrengstgericht te werken. Faciliterende factoren zijn bijvoorbeeld een gedeelde verantwoordelijkheid voor opbrengstgericht werken in het team, voldoende professionaliseringsmogelijkheden en ondersteuning en een opbrengstgerichte visie van de schoolleider en de schoolbestuurder (Hubbard, Datnow, & Pruyun, 2014; Schildkamp et al., 2014). Opbrengstgericht werken is dus een aanpak die zich op verschillende niveaus – in de klas, in de school en in het bestuur – manifesteert. In de publieke onderwijskundige discours wordt wellicht de indruk gewekt dat opbrengstgericht werken iets is wat alleen leerkrachten betreft, maar dat is onterecht: opbrengstgericht werken is een houding en werkwijze die in samenhang met school en bestuur wordt vormgegeven.

Juist doordat opbrengstgericht werken zich niet alleen in de klas afspeelt, maar ingebed is in de school en bestuurscontext, kunnen veranderingen in die context van invloed zijn op de implementatie van opbrengstgericht werken. Drie typen verandercontexten – krimp en kleine schoolgrootte, achterblijvende resultaten en streven naar excellentie – worden hieronder in detail beschreven.



Figuur 1: Opbrengstgericht werken op verschillende niveaus (overgenomen uit Keuning & van Geel, 2012)

2.2 AANLEIDINGEN TOT VERANDERING

2.2.1 GEGEVEN: KRIMP EN KLEINE SCHOLEN

Krimp is een actueel gegeven, ook in de Noordelijke provincies (Haartsen & van Wissen, 2012). Krimp wordt over het algemeen gezien als problematisch, omdat het geen gekozen traject is, maar een realiteit waar besturen en scholen mee te maken hebben. Bij krimp gaat het om surplus: in het geval van het onderwijs zijn er te veel scholen, te veel lokalen en te veel leerkrachten voor de huidige situatie. Als reactie hierop wordt vaak getracht dit surplus te verminderen: scholen fuseren of worden opgeheven, klaslokalen worden verhuurd et cetera.

Hospers en Reverda (2012) vragen zich af of dit wel altijd de meest geschikte reactie is. Zij pleiten voor een positieve kijk op krimp, waarbij het uitgangspunt is dat krimp aanleiding is om bestaande situaties en praktijken te veranderen en te verbeteren en daarmee de onderwijskwaliteit een impuls kunnen geven¹.

De aandacht voor de gevolgen van krimp voor het basisonderwijs is niet nieuw: 35 jaar geleden was dit ook een actueel onderwerp, blijkt uit een advies van de Innovatie Commissie Basisschool aan de toenmalige minister van OCW (Innovatie Commissie Basisschool, 1980). De Commissie benadrukte destijds om bij beleid rond schoolsluiting pedagogische en onderwijskundige criteria voorop te laten staan en deed expliciet geen uitspraak over een minimale schoolgrootte. Tegenwoordig worden wel meer expliciete uitspraken gedaan over minimale schoolgroottes: de Onderwijsraad formuleerde het advies een minimale schoolgrootte van 100 leerlingen te hanteren, omdat de onderwijskwaliteit en de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen op kleinere scholen niet gewaarborgd zou kunnen worden (Onderwijsraad, 2013). De empirische onderbouwing van dit advies is echter mager: in het algemeen blijkt er weinig peer-reviewed onderzoek naar de effecten van kleine scholen (Deunk & Doolaard, 2014).

Doordat krimp en mogelijke beleidsaanpassingen naar aanleiding daarvan (zoals de - inmiddels opgeschorte - plannen tot afschaffing van de zogenaamde ‘kleine scholen toeslag’) scholen en besturen voor voortdurende veranderingen plaatst, is het van belang deze contextfactor mee te nemen in onderzoek naar behoud en verbetering van onderwijskwaliteit en de invoering van opbrengstgericht werken. Bovendien lijkt geringe schoolgrootte samen te hangen met schoolkenmerken die als risicofactoren aangemerkt zouden kunnen worden. Kleine scholen hebben namelijk een kleiner team, met daardoor minder expertise en overlegmogelijkheden, er is een kleiner professionaliseringsbudget en de schoolleider heeft vaak ook andere taken waardoor het onderwijskundig leiderschap in het gedrang kan komen (Deunk & Doolaard, 2014). Deze risicofactoren kunnen doorwerken in de toepassing van opbrengstgericht werken, aangezien ze direct van invloed zijn op de inbedding van deze werkwijze in de schoolcontext (Hubbard, Datnow, & Pruyn, 2014; Schildkamp et al., 2014).

Een manier om te reageren op krimp en kleine schoolgrootte is samenwerking. Er zijn verschillende manieren waarop basisscholen samen kunnen werken, onder andere: gedeeltelijke samenwerking, bijvoorbeeld door het delen van een gebouw of het organiseren van intercollegiaal overleg; samenwerking in een integraal kindcentrum of brede school, waarbij een school samenwerkt met partners zoals buitenschoolse opvang en (jeugd)verenigingen; fusie binnen eigen kring, waarbij scholen van dezelfde denominatie samengaan; en fusie tussen kringen, waarbij scholen van verschillende denominatie onder één bestuur vallen of een samenwerkingsschool vormen (Huitsing & Bosman, 2011).

De samenwerkingsscholen vormen een specifieke casus. Door de verzuiling bestaan er in veel dorpen een openbare en een protestants-christelijke school naast elkaar. Het samengaan van twee basisscholen met verschillende identiteiten in hetzelfde dorp kan een manier zijn om met dalende leerlingaantallen om te gaan. Tot voor kort moesten samenwerkingsscholen aan strenge regels voldoen, zoals de eis dat één van de scholen zo

¹ Scholen benoemen dit voordeel zelf ook, maar dan vooral achteraf, als het leerlingaantal gestabiliseerd is en de krimp niet meer voor continue verandering zorgt (Inspectie van het Onderwijs, 2012).

klein werd dat ze onder de opheffingsnorm zou komen. Hierdoor moesten besturen eigenlijk te lang wachten met hun reactie op de krimpsituatie². Gevolg hiervan is dat er informele samenwerkingsscholen zijn ontstaan, die onder het bestuur van een van beide denominaties vallen, maar waarbij informeel is afgesproken aandacht te blijven besteden aan beide identiteiten. De regels voor het stichten van een samenwerkingsschool worden versoepeld (Rijksoverheid, 2014). Desalniettemin kan het stichten van een dergelijke school lastig zijn, onder andere door weerstand uit de gemeenschap, of doordat de scholen en besturen verschillen in grootte, waardoor de gelijkwaardigheid tussen de partners in het geding kan komen.

Hoewel de invloed van ouderbetrokkenheid bij de school op leerlingprestaties minder groot lijkt te zijn dan vaak wordt vermoed (Bakker, Denessen, Dennissen, & Oolbekkink-Marchand, 2013)³, hebben scholen en besturen wel te maken met ouders als belangrijke partners. Zeker tijdens veranderingsprocessen speelt het contact en de communicatie met ouders een belangrijke rol: scholen zullen ouders moeten informeren over zaken als de aanpak en gevolgen van krimp⁴. Afhankelijk van de situatie kan de communicatie vooral gericht zijn op het betrekken van ouders bij de vormgeving van de nieuwe school, vaak gericht op het waarborgen van de openbare of christelijke identiteit, het wegnemen van zorgen of juist op het enthousiasmeren van zittende ouders en het werven van nieuwe ouders.

2.2.2 PROBLEEM: ACHTERBLIJVENDE RESULTATEN

Het uitgangspunt van de Onderwijsinspectie is dat elke leerling recht heeft op goed onderwijs (www.onderwijsinspectie.nl/organisatie/missie). De Inspectie evalueert daarom periodiek de kwaliteit van scholen en maakt daarbij een rapportage over de sterke en zwakke punten van iedere school, waarmee scholen hun onderwijskwaliteit zouden kunnen verbeteren. Bovendien maakt de Inspectie deze evaluatie openbaar. De rapportage kan gezien worden als een *directe interventie*, en de openbare publicatie daarvan als een *indirecte interventie* (Ehren & Visscher, 2006).

Inspectieoordelen zijn gebaseerd op evaluaties van de opbrengsten, het onderwijsleerproces en de kwaliteitszorg (Inspectie van het Onderwijs, 2015). Onderdeel van het inspectiekader zijn indicatoren die ingaan op een opbrengstgerichte werkwijze⁵ (Inspectie van het Onderwijs, 2015). In het jaarlijkse onderwijsverslag gaat de Inspectie de laatste jaren dan ook expliciet in op de opbrengstgerichtheid van scholen. Zij concludeert in het meest recente verslag dat scholen vaker voldoende scoren op de indicatoren voor opbrengstgericht

²In 2011 bestonden er naar schatting 33 officiële samenwerkingsscholen; in de drie noordelijke provincies waren dit er 10, waarvan 8 een combinatie zijn van een openbare en een protestants-christelijke school (Huitsing & Bosman, 2011).

³Vooral ouderbetrokkenheid bij het leren van kinderen thuis lijkt van invloed te zijn.

⁴In het geval van krimp voelen niet alleen ouders, maar ook de rest van de lokale omgeving -bijvoorbeeld georganiseerd in Dorpsbelangen- zich vaak direct betrokken (Deunk & Doolaard, 2014).

⁵Namelijk: 1) De school gebruikt een samenhangend systeem van genormeerde instrumenten en procedures voor het volgen van de prestaties en de ontwikkeling van de leerlingen; 2) De leraren volgen en analyseren systematisch de voortgang in de ontwikkeling van de leerlingen; 3) De school evalueert regelmatig de effecten van de zorg; 4) De school evalueert jaarlijks de resultaten van de leerlingen; 5) De school evalueert regelmatig het onderwijsleerproces.

werken⁶. In het primair onderwijs heeft dat met name te maken met de “mate waarin basisscholen de voortgang van leerlingen en de effecten van de verleende zorg systematisch volgen en analyseren” (Inspectie van het Onderwijs, 2015, p.30). Doordat de Inspectie controleert of een school voldoende tussen- en eindopbrengsten behaalt (productindicatoren), en daarbij let op procesindicatoren die onder andere gericht zijn op opbrengstgericht werken, ligt het in de lijn der verwachting dat scholen die kampen met achterblijvende resultaten in zullen zetten op opbrengsten, data-analyse en interventies gericht op prestatieverbetering, en dus op een opbrengstgerichte werkwijze.

De periodieke kwaliteitsbeoordeling van de Inspectie kan zoals gezegd een verandering teweeg brengen, vooral wanneer de school een arrangement ‘zwak’ of ‘zeer zwak’ heeft gekregen en het toezicht wordt geïntensiveerd. Een negatief inspectieoordeel kan scholen bewust maken van hun tekortkomingen, waarna zij een verbeterplan op moeten stellen, maar ook als scholen zichzelf minder herkennen in de geconstateerde tekortkomingen, is het oordeel een aanleiding tot actie. Inspectieoordelen zijn namelijk niet alleen externe evaluaties die scholen kunnen gebruiken om hun kwaliteit te bewaken, maar worden ook gebruikt als verantwoordingsinstrument. Omdat de uiteindelijke consequentie van een langdurig negatief oordeel van de Inspectie schoolsluiting is, zijn scholen en besturen genoodzaakt actie te ondernemen als de Inspectie een negatief oordeel heeft gegeven. Daarnaast kan de negatieve uitstraling van het predicaat “(zeer) zwak” naar ouders toe een reden zijn om zo snel mogelijk weer een basisarrangement proberen te verkrijgen. Een inspectieoordeel kan dus ook aanleiding zijn voor veranderingen en acties gericht op PR en werving van leerlingen.

Door de verregaande consequenties die een negatief inspectieoordeel kan hebben, kunnen scholen en besturen erg gericht zijn op de voorbereiding op het inspectiebezoek. Er zijn scholen die precies willen voldoen aan de gestelde eisen en daarom bij hun interne kwaliteitscontroles dezelfde criteria en maatstaven gebruiken als de Inspectie – sommige scholen staan ook inhoudelijk achter deze maatstaven, anderen gebruiken ze meer uit strategische overwegingen. Er zijn ook scholen die een heel ander perspectief hebben dan de Inspectie, waardoor de nadruk verschuift van onderwijskwaliteit naar kwaliteit van de Inspectie, de inspecteur en zijn of haar oordeel (Wilcox & Gray, 1996). Hierdoor – en ook door de manier waarop de inspecteur zich opstelt tijdens inspectie en bij het delen van zijn of haar bevindingen (Ehren & Visscher, 2008) – kan de relatie tussen school (of schoolbestuur) en Inspectie heel verschillend van aard zijn: men kan bang zijn voor de Inspectie, men kan de Inspectie zien als een kritische partner, of men kan de Inspectie zien als een partij waarmee ‘strijd’ en discussie gevoerd moet worden (Ehren & Visscher, 2006). Hoe de relatie ook gekenmerkt is, een inspectiebezoek en een (negatief) oordeel lijkt over het algemeen tot verandering te leiden (Wilcox & Gray, 1996). Dit geldt zowel voor scholen die veel

⁶ In 2011/2012 presteerde 28% van de basisscholen voldoende op alle 5 de normindicatoren van opbrengstgericht werken; in 2012/2013 was dat 26%; en in 2013/2014 was dat 34%, een significante vooruitgang ten opzichte van het voorgaande schooljaar (Inspectie van het Onderwijs, 2015).

veranderkracht hebben als bij scholen die dat in mindere mate hebben (Ehren & Visscher, 2008)⁷.

2.2.3 STREVEN: EXCELLENTIE EN INNOVATIE

Sinds een aantal jaar legt het Ministerie van OC en W meer nadruk op ‘excellentie’, zoals bijvoorbeeld blijkt uit stukken ‘Scholen voor Morgen’ (2007) en ‘Basis voor Presteren’ (2011). Excellentie is een ruim op te vatten begrip⁸: het kan worden geïnterpreteerd als aandacht voor hoogbegaafde leerlingen, aandacht voor bovengemiddeld presterende leerlingen, of aandacht voor talent buiten de domeinen taal en rekenen, bijvoorbeeld op basis van de theorie van meervoudige intelligentie van Gardner (1984). In het verlengde daarvan kan excellentie op schoolniveau worden geïnterpreteerd als het genereren van grote leerwinst en bovengemiddelde prestaties bij de leerlingen, het verzorgen van verrijkend leeraanbod voor betere leerlingen en/of het excelleren op een ander terrein, zoals techniek, meertaligheid, of culturele uitingsvormen.

Wellicht komt het door de nadruk op opbrengstgericht werken, dat excellentie vaak wordt geoperationaliseerd als hoge opbrengsten bij de basisvakken. Dit komt bijvoorbeeld tot uiting in de vaststelling van een landelijk geambieerde ‘grensscore’ voor excellente leerlingen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2014)⁹. Ook bij het predicaat ‘Excellente School’ nemen hoge opbrengsten een belangrijke plaats in, hoewel dat niet het enige is om als excellent te worden aangemerkt en het ook belangrijk is dat de school andere ‘opvallende’ kenmerken heeft (www.excellentescholen.nl). Excellente scholen zijn dus scholen met excellente (d.w.z. hoog presterende) leerlingen, die een speciaal aanbod voor deze (en de andere) leerlingen verzorgen. De Inspectie neemt vanaf 2015 de organisatie van het predicaat ‘excellente school’ over van het Ministerie en hanteert de volgende omschrijving: “Excellente scholen behalen zeer goede resultaten dankzij goed onderwijs en weten optimaal om te gaan met de omstandigheden waarbinnen de school moet werken. Ze hebben een opvallend profiel, zoals een internationale oriëntatie” (Inspectie van het Onderwijs, 2015, p.60). Wat deze ‘zeer goede’ resultaten precies zijn is niet helemaal duidelijk. De Inspectie classificeert de eindopbrengsten van scholen sinds 2013/2014 niet alleen meer als onvoldoende of voldoende, maar gebruikt nu ook de classificatie ‘goed’. Goede eindopbrengsten zijn resultaten die drie jaar achtereen op of boven de voor de schoolgroep vastgestelde ‘bovengrens’ liggen (Inspectie van het Onderwijs, 2014). Het beter presteren dan vergelijkbare scholen is daarmee

⁷ Hoewel het de bedoeling is dat de reactie op een negatief Inspectieoordeel uitmondt in een verbeteraanpak, is het ook mogelijk dat scholen andere, strategische veranderingen doorvoeren met als hoofddoel de Inspectie ‘tevreden’ te houden (Ehren & Swanborn, 2012).

⁸ Zoals ook ‘excellente leerling’ een ruim begrip is, met verschillende definities en benamingen. Het uitgangspunt van de minister is momenteel niet te uitgebreid stil te staan bij de specifieke definitie en criteria (Ministerie van OC&W, 2014).

⁹ Het Ministerie van OC en W stelt in de Monitor *Trends in Beeld* voor 2014: “Het onderwijs is erop gericht om kinderen en studenten uit te dagen en hun talenten zoveel mogelijk te ontplooien. Daarbij vinden we het belangrijk dat ook de beste leerlingen hun prestaties verder verbeteren. Samen met leraren en schoolbesturen investeren we in kwaliteit en doelmatigheid van het onderwijsstelsel. Gezamenlijk zetten we in op de volgende doelstellingen.” De eerste doelstelling is de prestaties van leerlingen en studenten te verbeteren. Hierbij wordt specifiek een doel gesteld voor ‘excellente leerlingen’, namelijk dat “de grensscore voor de beste 20% van de leerlingen stijgt naar [een score op de Cito-eindtoets van] 545 in 2015”. Overigens is onduidelijk wat ‘grensscore’ in dit verband betekent: de term lijkt een standaard of ondergrens aan te geven, terwijl de overige gegevens op de website meer wijzen op een gewenst groepsgemiddelde voor de excellente studenten (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2014).

een voorwaarde voor excellentie; het implementeren van opbrengstgericht werken niet per se, al lijkt de aanname wel te zijn dat die hogere prestaties juist worden gerealiseerd via een opbrengstgerichte werkwijze.

Over het algemeen is er vanuit het veld positief gereageerd op de aandacht voor excellentie. Vijf jaar geleden bleek dat de meeste bestuurders en schoolleiders positief stonden tegenover de nadruk die de overheid legde op cognitief excellente leerlingen (Vrielink, Hogeling, & Brukx, 2009). Leerkrachten waren in die peiling overigens wat neutraler en bijna 10 procent vond deze nadruk vanuit beleid zelfs een slecht of zeer slecht idee. Ook in recenter onderzoek bleken leerkrachten wisselend in hun kennis en attitude met betrekking tot cognitief hoog presteren (Doolaard & Harms, 2013).

2.3 AANDACHTSGEBIEDEN IN VERANDERINGSSITUATIES

2.3.1 VERANDERINGSPROCESSEN IN SCHOOLORGANISATIES

Op beleids-, bestuurs-, school- en klasniveau wordt getracht de onderwijskwaliteit te verbeteren. Kwaliteitsverbetering betekent dat leerkrachten en scholen door een veranderingsproces gaan, dat gestuurd kan worden door bijvoorbeeld nieuw ingevoerd onderwijsbeleid, een professionaliseringstraject, of individuele initiatieven van leerkrachten in hun eigen klas. De stap van het krijgen van handvaten voor verandering (via beleidsvoorschriften, informatie of bijscholing) naar daadwerkelijke verandering op de werkvloer is echter groot. Blijvende gedragsverandering is moeilijk en heeft voor de betrokkenen altijd een emotionele lading. Veranderingsprocessen gaan namelijk samen met gevoelens van onzekerheid, door het loslaten van vaste patronen en het omgaan met ‘kinderziektes’ in de implementatie van de nieuwe aanpak (Fullan, 1984; Schmidt & Datnow, 2005).

Leerkrachten benaderen onderwijs en onderwijsvernieuwing niet ‘emotieloos’ (Hargreaves, 1998). Met name veranderingen die door anderen worden opgelegd kunnen bij betrokkenen in de praktijk tot negatieve gevoelens leiden, als zij dit interpreteren als een teken dat zij blijkbaar hun werk tot dan toe niet goed deden en het daarom nodig is dat iemand anders hen handvatten aanreikt of zelfs voorschrijft hoe het beter moet. Bij zelfgeïnitieerde vernieuwingen op basis van een in de praktijk ervaren probleem, hebben betrokkenen meestal minder moeite met adoptie, implementatie en incorporatie van de vernieuwing (Datnow & Stringfield, 2000; Fullan, 1984).

Verandering kost tijd en de betrokkenen gaan door verschillende fasen. Galton en Hargreaves (1995) beschrijven bijvoorbeeld de trajecten van scholen die samenwerkingsverbanden opzetten en lieten hierbij zien dat het veranderingsproces van aanzet tot volledige implementatie wel zes jaar kan duren. Het onderzoek van Galton en Hargreaves toont ook aan dat veranderingsprocessen goed ondersteund en begeleid moeten worden om succesvol doorlopen te worden. De manier waarop een veranderingsproces in een (school)organisatie het beste ingezet kan worden hangt samen met de kenmerken van die organisatie en de manier waarop vanuit de organisatie tegen verandering wordt aangekeken. De ene organisatie kan verandering bijvoorbeeld zien als een voornamelijk rationeel proces, terwijl een ander het meer ziet als machtsspel en een derde de focus legt op het mobiliseren van mensen (de

Caluwé & Vermaak, 1999, in van Allemeersch & van Drunen, 2008). Hoe het veranderingsproces ook precies wordt ingezet, alles staat of valt met degenen die het sturen en uitvoeren: de schooldirecteur (omdat de schoolleider via onderwijskundig leiderschap richting geeft aan het team) en het team zelf (omdat zij degenen zijn die hun gedrag moeten aanpassen en de veranderingen moeten toepassen). Deze twee factoren worden hieronder beschreven.

2.3.2 ONDERWIJSKUNDIG LEIDERSCHAP

Om een team in een school goed te laten functioneren en daardoor kwalitatief goed onderwijs te waarborgen, is goed onderwijskundig leiderschap vereist¹⁰. Er is echter weinig consensus over de conceptualisering van onderwijskundig leiderschap en er zijn vele termen voor leiderschap in scholen in omloop (Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2006). Wat wel duidelijk is dat leiderschap zowel attitudes als acties van de schoolleider omvat, met andere woorden: de onderwijskundige visie én de manier waarop leerkrachten ondersteund worden in hun professionele ontwikkeling en bij het uitvoeren van hun taak (Witziers et al., 2003). Leithwood en collega's (2006) beschrijven dit als *richting*, zoals visie en beleid, en *invloed*, met andere woorden doen wat nodig is om mensen de gestelde richting op te krijgen en het beleid uit te laten voeren. In onderzoek wordt hier overigens niet altijd expliciet onderscheid in gemaakt. Leithwood, Harris en Hopkins (2008) concluderen op basis van een literatuurreview dat er een paar basispraktijken zijn die vrijwel alle succesvolle leiders gebruiken. Die praktijken hebben te maken met het uitdragen van een onderwijskundige visie, aandacht voor de mensen hebben en hen kunnen motiveren, en het zorgen voor goede werkcondities en randvoorwaarden zodat de leerkrachten het beste uit zichzelf kunnen halen en zodat het meeste uit het curriculum kan worden gehaald.

Er zijn aanwijzingen dat het verschil tussen 'zwakke' en goed presterende scholen onder andere te maken heeft met leiderschap. Directeuren van zwakke scholen lijken minder ondersteunend en stimulerend naar hun leerkrachten toe dan directeuren van scholen met gemiddelde of bovengemiddelde kwaliteit (Van de Grift & Houtveen, 2006). Het is aannemelijk dat deze kwaliteitsverschillen verder verklaard worden door de rol van de schoolleider bij het opbrengstgericht werken in de school (Schildkamp et al., 2014). Veel wisseling in directie van scholen is bovendien slecht voor de continuïteit in visie en schoolbeleid en heeft een negatief effect op de houding van leerkrachten en brengt daarmee de onderwijskwaliteit van de school in gevaar (Faber, van der Horst, & Visscher, 2013; Fink & Brayman, 2006; Leithwood et al., 2006).

Daarnaast kunnen contextfactoren van invloed zijn op onderwijskundig leiderschap. Schoolgrootte kan bijvoorbeeld een rol spelen, omdat op kleine scholen te weinig formatie is voor een fulltime directeurschap. Dit kan betekenen dat directeuren ook nog lesgeven, een dubbelrol die vaak als zwaar wordt ervaren, zoals uit de internationale literatuur blijkt (Deunk & Doolaard, 2014). In de Nederlandse praktijk is de consequentie vaak dat de directeur meerdere scholen onder zijn of haar hoede krijgt, wat ertoe kan leiden dat de directeur genoodzaakt is relatief veel nadruk te leggen op de eigen verantwoordelijkheid van de leerkrachten.

¹⁰ Hoewel directe effecten van leiderschap op leerlingprestaties vaak klein zijn. Witziers, Bosker en Kruger (2003) pleiten dan ook voor onderzoek waarin gekeken wordt naar de invloed van leiderschap op de leerkrachten en onderwijsprocessen, die op hun beurt weer van invloed zijn op de resultaten van de leerlingen.

Leiderschap vindt niet alleen plaats op schoolniveau. De taak van bovenschoolse besturen is scholen te ondersteunen bij het verzorgen van goed onderwijs en het implementeren van opbrengstgericht werken. Van de Grift en Houtveen (2006) vonden dat de besturen van onderpresterende scholen minder vaak onderwijsinhoudelijke vergaderingen belegden die gericht zijn op het verbeteren van de onderwijskwaliteit. Bij onderpresterende scholen die zich verbeterden was juist een toename in onderwijsinhoudelijke bestuursvergaderingen zichtbaar. Het belang van een onderwijsinhoudelijke oriëntatie van het bestuur komt ook naar voren uit een evaluatie van een project waarin scholen en besturen een plan opstelden om opbrengstgerichtheid in de scholen te bevorderen en dit plan ook implementeerden (Verbeek, Ledoux, & Glaudé, 2012). Hieruit bleek het belang om als schoolbestuur regelmatig in gesprek te gaan met de schooldirecteur, en zich hierbij op te stellen als ‘critical friend’ en scholen dus niet af te rekenen op tegenvallende prestaties, maar hen te helpen verbetering te bewerkstelligen.

Schoolbesturen kunnen deze hulp onder andere bieden via een gericht personeelsbeleid (inclusief het verplaatsen of laten afvloeien van slecht functionerende leerkrachten) en implementatie van een eenduidig instrumentarium zoals een uniform leerlingvolgsysteem. Ook het faciliteren van contact tussen scholen van hetzelfde bestuur kan ondersteunend werken. Voor duurzame waarborg van onderwijskwaliteit van scholen binnen het bestuur zou er bovendien een goede ondersteuningsstructuur voor beginnende schoolleiders moeten zijn (Fink & Brayman, 2006). Verbeek en collega’s (2012) wijzen er bovendien op dat besturen zich moeten richten op onderwijsinhoudelijke ondersteuning van alle scholen binnen een bestuur, niet alleen de zwakke scholen, al kan de motivatie wel minder zijn bij scholen waar geen nijpende problemen zijn gesignaleerd.

2.3.3 SAMENSTELLING EN PROFESSIONALITEIT VAN HET TEAM

De samenwerking en professionaliteit van het team speelt een belangrijke rol bij het realiseren van hoge onderwijskwaliteit. Hierbij wordt het belang van de kracht van het team benadrukt, boven de kwaliteit van individuele leerkrachten. Zogenaamde ‘professionele leer gemeenschappen’, waarin leerkrachten ideeën uitwisselen, elkaars lessen observeren, lesmateriaal en lesideeën uitwisselen en praten over leren, onderwijs en de doelen van de school hebben een positieve samenhang met de prestaties van leerlingen (DuFour, DuFour, & Eaker, 2009; Lomos, Hofman, & Bosker, 2011; Wahlstrom & Louis, 2008).

Een gemeenschappelijke teamaanpak is dus belangrijk en deze wordt onder andere gevormd onder leiding van de directeur, via onderwijskundig leiderschap, en het bestuur, via bovenschoolse afspraken, visie en middelen. Scholen verschillen echter in de manier waarop teams (gezamenlijk) hun onderwijs vormgeven, hun manier van werken en hun ideeën over onderwijs en onderwijsvernieuwing. Dit is relevant omdat de teamaanpak samen lijkt te hangen met de onderwijsopbrengsten op school. Op scholen met teams die relatief meer reflecteren op hun onderwijs, positiever staan tegenover het streven naar hogere leerlingprestaties, meer differentiëren (allemaal onderdelen van opbrengstgericht werken), meer samenwerken en meer professionaliseringsactiviteiten ondernemen, maken leerlingen meer leervorderingen dan op scholen met teams die dit in mindere mate doen of vinden (Deunk & Doolaard, 2013). Bovendien zijn collega’s belangrijk als klankbord en als

voorbeeld in tijden van verandering, waarin leerkrachten hun manier van werken moeten aanpassen (Fullan, 1984; Nias, 1998).

Voor het behouden en versterken van de inhoudelijke kennis en vaardigheden van het team zijn professionaliseringsmogelijkheden – die kunnen variëren van extern georganiseerde nascholingscursussen tot onderling afgestemde klassenbezoeken bij collega's – noodzakelijk. Voor het slagen van dergelijke professionalisering is een positieve sfeer, waarin opbouwende kritiek gegeven kan en mag worden en aandacht voor onzekerheid en emotionele reacties van leerkrachten, van belang (Schmidt & Datnow, 2005).

Om de samenstelling en het functioneren van zijn of haar team actief te kunnen beïnvloeden kan het voor een schooldirecteur daarnaast bevorderlijk zijn om bijvoorbeeld inspraak te hebben op mobiliteit en om gericht nieuwe leerkrachten te werven. Zeker in krimpsituaties hebben scholen en besturen echter vaak te maken met boventallig personeel, waardoor alleen intern geworven kan worden. Bovendien is het vaak gehanteerde last-in first-out beleid met oog op de onderwijskwaliteit niet altijd het meest gunstig (Faber et al., 2013), omdat jonge, getalenteerde leerkrachten hiermee niet behouden kunnen worden.

2.4 ONDERZOEKSVRAAG

Het is voor het verbeteren en borgen van onderwijskwaliteit van belang om in kaart te brengen hoe scholen, naar aanleiding van al dan niet zelf geïnitieerde verandering, componenten van opbrengstgericht werken en andere effectieve onderwijsaanpassingen implementeren en hoe dit ondersteund kan worden. Er wordt hierbij uitgegaan van het schoolniveau, en de manier waarop enerzijds vanuit de school het onderwijs in de groep wordt gefaciliteerd en anderzijds vanuit het bestuur de school wordt ondersteund. Het doel van dit onderzoek is in kaart te brengen welke inhoudelijke en/of organisatorische aanpassingen met betrekking tot behouden of verbeteren van onderwijskwaliteit scholen hebben doorgevoerd in reactie op verandering, welke factoren hierbij volgens de betrokkenen bevorderend en belemmerd hebben gewerkt en in hoeverre deze in overeenstemming zijn met empirisch gevalideerde kennis over het verhogen en behouden van onderwijskwaliteit door opbrengstgericht te werken. Deze aspecten zullen in kaart worden gebracht door te kijken naar drie contexten waarin verandering plaats kan vinden: krimp, achterblijvende resultaten, en excellentiebeleid. De leidende onderzoeksvraag is: *Hoe behouden en versterken schooldirecteuren en schoolbesturen de onderwijskwaliteit op scholen in verandering?*

3. METHODE

3.1 SAMENSTELLING STEEKPROEF EN DEELNEMENDE BESTUREN

Voor het werven van participanten zijn schoolbesturen per brief en telefonisch benaderd. Besturen die deel wilden nemen aan het onderzoek, zijn gevraagd zelf een aantal scholen aan te dragen. De schoolbesturen zijn geworven in verschillende rondes, net zolang tot dertien besturen bereid waren deel te nemen aan het onderzoek. Er is een pool gemaakt van alle schoolbesturen in Groningen, Friesland en Drenthe met minimaal 8 scholen onder zich. In de eerste ronde zijn uit deze pool de besturen benaderd die minimaal 4 kleine scholen (minder dan 100 leerlingen) en minimaal 1 excellente school (met het predicaat ‘excellent’ of een score van minimaal een 8,0¹¹ in de zogenaamde RTL-lijst (RTL nieuws, 2013b) hebben. Deze criteria leidden tot een selectie van 16 schoolbesturen, waarvan er 3 besloten te participeren in het onderzoek. Vervolgens zijn 11 extra besturen uit de pool benaderd, die net niet voldeden aan de selectiecriteria van de eerste ronde. Daarna zijn nog eens 10 besturen benaderd die dan het dichtst in de buurt kwamen van de selectiecriteria. Deze rondes leverden respectievelijk 7 en 2 bereidwillige besturen op. Vervolgens zijn de overige 20 besturen uit de regio met minimaal 8 scholen benaderd, waarvan er 1 deel wilde nemen aan het onderzoek. Tenslotte zijn nog 4 besturen in Overijssel¹² benaderd en 5 kleinere besturen met 4 tot 7 scholen, maar deze wervingsronde leverde geen nieuwe besturen meer op. Bij de dertien deelnemende schoolbesturen zijn in totaal 12 interviews afgenomen. Het dertiende interview is niet gehouden, omdat één bestuur in de periode waarin de interviews plaatsvonden te maken had met een plotselinge bestuurswissel en een net nieuwe interim bestuurder.

De deelnemende besturen hebben de volgende kenmerken: de meeste besturen zijn gevestigd in de provincies Groningen (6) en Friesland (5), twee zijn gevestigd in Drenthe. Zeven besturen zijn openbaar, zes Christelijk. Besturen hebben gemiddeld 18 scholen onder zich, met gemiddeld drie zeer kleine scholen met maximaal 50 leerlingen en zes kleine scholen met maximaal 100 leerlingen. De populatie van de besturen bestaat gemiddeld uit 2234 leerlingen, waarvan gemiddeld 11% een gewicht heeft, conform het landelijk gemiddelde (Centraal Bureau voor Statistiek, 2015).

3.2 DEELNEMENDE SCHOLEN

Aan elk schoolbestuur is gevraagd om vier scholen aan te dragen voor deelname aan het onderzoek. De schoolbestuurders waren op de hoogte van de aard van het onderzoek en de wens om directeuren te spreken van scholen die te maken hebben (gehad) met een proces van verandering, hetzij door krimp, hetzij door achterblijvende prestaties, hetzij door excellentie of innovatie. De onderzoekers hebben hierbij vooraf opzettelijk geen voorkeur voor bepaalde

¹¹ Het cijfer 8 geeft aan dat de school 1 standaarddeviatie boven het gemiddelde van scholen met hetzelfde profiel scoort. Het cijfer 7 geeft het gemiddelde aan en het cijfer 6 één standaarddeviatie onder het gemiddelde (RTL nieuws, 2013a).

¹² Om de reistijd voor de interviewers te beperken was deze provincie in eerste instantie buiten beschouwing gelaten.

scholen uitgesproken. In de praktijk bleek dat schoolbestuurders soms bewust scholen aanwezen, maar soms ook in het algemeen onder de eigen schooldirecteuren peilden wie interesse had. Een enkele keer vroegen bestuurders de onderzoekers om zelf een aantal scholen te benaderen en te vragen om deelname. Niet alle besturen droegen vier scholen aan, omdat dat als een te grote tijdsinvestering voor de directeuren werd ervaren. Tweemaal werd een school voor speciaal basisonderwijs genoemd, maar deze scholen zijn wegens hun specifieke situatie niet meegenomen in het onderzoek. In totaal zijn 40 schooldirecteuren geïnterviewd, soms samen met hun IB-er. Met deze 40 directeuren is over 46 scholen gepraat, aangezien een aantal directeuren twee of meer scholen onder zich had die intensief samenwerkten en/of richting fusie gingen¹³. Ruim de helft van deze 46 scholen is klein (10 scholen met maximaal 50 leerlingen en 16 met 51 tot 100 leerlingen). Gemiddeld hebben de scholen 109 leerlingen (range: 16-340). De meeste deelnemende scholen zijn gevestigd in de provincies Groningen en Friesland, minder in Drenthe. De kwaliteit van de scholen is over het algemeen voldoende: bijna alle scholen (n=42) hebben een basisarrangement, maar daarvan zijn er 15 in de periode vanaf 2008 wel eens zwak of zeer zwak geweest. Op basis van de voornoemde RTL-lijst zou gesteld kunnen worden dat ruim de helft van de scholen (n=25) gemiddeld presteert (een score tussen 6,6 en 7,5, dus rond het landelijk gemiddelde van 7). Een gedetailleerd overzicht van de kenmerken van de deelnemende scholen is te vinden in de bijlage.

3.3 INTERVIEWS

De interviews hebben de vorm aangenomen van open gesprekken van een uur tot 75 minuten. Bij elk interview waren twee onderzoekers aanwezig, waarbij één het gesprek leidde en de ander voornamelijk aantekeningen maakte. De interviews werden daarnaast opgenomen met een kleine audiorecorder; één van de respondenten (een bestuurder) gaf geen toestemming voor audio-opname. Meestal werd het interview met één respondent gehouden; soms werd er met twee bestuurders, of met een directeur en een intern begeleider samen gesproken.

De onderwerpen *opbrengstgericht werken*, *leiderschap* door schooldirecteur en bestuur en *samenstelling, professionalisering en ondersteuning van het team* kwamen in elk interview aan bod, aangevuld met externe factoren die verandering in gang zetten: *krimp en schoolgrootte*, *periodieke kwaliteitsbeoordeling* door de onderwijsinspectie en *onderwijsresultaten, excellentie en innovatie*, en contact met *ouders* hierover, voor zover van toepassing. Deze onderwerpen kwamen niet in een vaste volgorde aan bod, maar zijn ingebracht op natuurlijke momenten in het gesprek. Op deze manier kon de specifieke situatie van elke school goed worden meegenomen, terwijl er tegelijkertijd voor gezorgd werd dat de thema's van interesse aan bod kwamen. Ter voorbereiding op de gesprekken zijn de schoolgidsen, inspectierapporten, beleidsstukken en andere relevante bronnen gelezen. Op deze manier konden vooraf veranderingssituaties worden gesignaleerd en kon het gesprek beter toegespitst worden op de specifieke situatie van de school of het bestuur.

Voorafgaand aan de dataverzameling zijn als pilot twee interviews afgenomen met een bestuurder van een schoolbestuur dat niet geselecteerd werd voor deelname en een directeur

¹³ Er zijn in totaal 16 directeuren met meerdere scholen onder zich, maar de tweede of derde school is hier alleen meegerekend als deze school in het gesprek uitgebreid aan bod kwam.

van een kleine, verbeterde school van dat bestuur. Naar aanleiding van deze pilot zijn enkele bijstellingen gemaakt in de interviewrichtlijnen. De belangrijkste bijstelling heeft te maken met de focus op verandering. In eerste instantie was het de bedoeling om de interviews met de schooldirecteuren te richten op één specifieke aanpassing, die gemaakt was in reactie op een veranderingssituatie (de keuze hiervoor zou gemaakt worden door de onderzoekers) en in dit kader in te gaan op de relatie met verbeteren of borgen van onderwijskwaliteit en de implementatie van opbrengstgericht werken, zowel direct in de klas, als op team- of bestuursniveau. Dit bleek echter niet werkbaar, omdat de veranderingsprocessen vaak juist gekenmerkt bleken te worden door een combinatie van factoren en gerelateerde beslissingen (Duke & Salmonowicz, 2010). Denk bijvoorbeeld aan een kleine school die als zwak beoordeeld is en daardoor nog meer leerlingen verliest, waarop er door het bestuur een nieuwe directeur wordt geplaatst om de kwaliteit te verbeteren, die de teamsamenstelling verandert en een nieuwe, opbrengstgerichte onderwijs- en zorgaanpak implementeert en hiermee tegelijkertijd het imago van de school probeert te verbeteren. Daarom is besloten de schooldirecteuren aan de start van het interview te vragen waarom ze denken dat het bestuur hen heeft aangemerkt als ‘school in verandering’ en alle elementen van de verandering die genoemd worden mee te nemen in het gesprek.

De school- en bestuursinterviews zijn met behulp van de aantekeningen en de audio-opnames niet verbatim, maar wel vrij letterlijk uitgewerkt tot een gespreksverslag van ongeveer 10 kantjes A4. Dit verslag is vervolgens ter verificatie teruggestuurd naar de geïnterviewde die eventuele aanvullingen of verbeteringen kon aanbrengen. De meeste respondenten keurden hun gespreksverslag goed zonder veranderingen aan te brengen of met slechts verbetering van tikfoutjes en toevoeging of weglating van kleine details. Vier respondenten hebben om wat grotere veranderingen gevraagd, meestal betrof dit het verwijderen van passages die als te persoonlijk werden ervaren. Drie respondenten hebben passieve goedkeuring verleend. Eén schooldirecteur gaf bij nader inzien geen toestemming het interview te gebruiken en één directeur heeft het verslag wegens langdurige afwezigheid pas op een later moment kunnen goedkeuren, waardoor dit interview niet meer gebruikt kon worden voor de huidige analyses. In totaal worden er daarom 38 schoolinterviews meegenomen in het onderzoek, naast de 12 voorgenoemde bestuursinterviews. Na het afronden van de analyses zijn de audio-opnames van de gesprekken gewist.

3.4 ANALYSES

De interviews zijn thematisch gecodeerd met behulp van het programma Atlas.ti (1993-2014) en Excel. Per verandercontext (krimp, achterblijvende resultaten en excellentie) zijn via meerdere oriënterende analyserondes inductief relevante factoren gekozen, gebaseerd op procesindicatoren van onderwijskwaliteit op groeps- school- en bovenschools niveau. De specifieke invulling van die factoren door de betrokkenen en de praktische uitwerking ervan in de dagelijkse school- en bestuurspraktijk zijn deel van de resultaten. De overkoepelende thema's die bij alle interviews aan de orde zijn gekomen, zijn opbrengstgericht werken en het behouden en versterken van kwaliteit bij verandering. De specifieke factoren die bij krimp aan de orde zijn gekomen zijn: minimale schoolgrootte en combinatiegroepen met meer dan twee leerjaren; meerschools directeurschap; en denominatie-overstijgende samenwerking of fusie. De factoren bij onderwijskwaliteit zijn: actie in reactie op een aangepast arrangement;

en de relatie tussen schoolleider en bestuur, team en IB-er gericht op samenwerking, ondersteuning, controle en leiderschap. Bij het onderwerp excellentie tenslotte zijn de factoren: betekenis van excellentie; attitude en ambities; en ingevoerde innovaties. Er is geanalyseerd welke inhoudelijke thema's in de interviews naar voren komen en deze zijn beschreven in de resultatensectie en geïllustreerd met gecursiveerde citaten en soms met geparafraseerde uitdrukkingen tussen enkele aanhalingstekens. Daar waar relevant worden frequenties en percentages vermeld, waarbij steeds wordt uitgegaan van het aantal geanalyseerde interviews (38 op schoolniveau en 12 op bestuursniveau).

4. RESULTATEN

Het uitgangspunt van dit onderzoek was dat ‘verandering’ samengaat met acties van de directeur en de bestuurder gericht op opbrengstgericht werken en op het behouden of verbeteren van de onderwijskwaliteit. Om recht te doen aan de specifieke context van scholen, werd ‘verandering’ expres breed opgevat, van krimpende schoolgrootte tot fusieplannen en van achterblijvende opbrengsten tot excellentie en innovatie. In de praktijk bleken deze verschillende veranderingen moeilijk van elkaar te onderscheiden en bleken scholen bijvoorbeeld te maken te hebben met zowel krimp als zwakke prestaties of was een zwak inspectieoordeel juist de aanleiding voor innovatieplannen. Een andere verandering die vaak genoemd werd door de deelnemende scholen als een belangrijke factor is een directeurswissel, die zowel plaatsvond in reactie op een gesignaleerd probleem, als aan de vooravond ervan, als in een later stadium, na een eerste interventie door een of meerdere interim-directeuren. De verschillende veranderingen blijken vaak nauw verweven, en directe acties met betrekking tot de verandering (zoals het maken van fusieplannen) bleken naast algemene praktijken ter verbetering van de onderwijskwaliteit te staan (zoals het differentiëren in de les). Hierdoor is het moeilijk direct antwoord te geven op het (gepercipieerde) effect van ‘de’ verandering. Er is daarom besloten om de drie verandercontexten krimp, kwaliteitsproblemen en excellentie achtereenvolgens te bespreken en bij elk onderdeel relevante dwarsverbanden te leggen¹⁴.

4.1 GEGEVEN: KRIMP EN KLEINE SCHOLEN

4.1.1 EEN THEMA VOOR ALLE SCHOLEN

Krimp is natuurlijk het meest actueel voor scholen die in een proces van fusie, samenwerking of opheffing zitten, maar krimp blijkt voor vrijwel alle deelnemende directeuren (in Noord-Nederland) een thema, ook bij scholen die niet (te) klein zijn. Het is echter niet zo dat elke kleine school in een krimpregio zich per definitie zorgen maakt om de krimp. Een directeur van een school met minder van 50 leerlingen zegt bijvoorbeeld: *omdat ons bestuur nog genoeg grote scholen kent, is het niet echt een punt van zorg*. Ook (kleinere) scholen die onderdeel zijn van een multifunctioneel centrum of met een ‘twee scholen onder één dak’-constructie (n=10, 26%) in een nieuw gebouw intrek hebben genomen, blijken zich veilig te voelen. Zij verwachten een regiofunctie te kunnen blijven vervullen en daarom niet snel in aanmerking te komen voor sluiting of fusie. Een directeur zegt bijvoorbeeld: *Wij zijn op termijn een school van 120 kinderen in een relatief nieuw gebouw, dan heb je bestaansrecht*. Het voordeel van geclusterde voorzieningen bij de school, bijvoorbeeld in een multifunctioneel centrum kan heel praktisch zijn, zoals een directeur die graag samen met de peuterspeelzaal naar een nieuw gebouw zou verhuizen het verwoordt: *We hebben hier in het dorp geen voorschoolse- of naschoolse opvang en ook geen kinderopvang. Dus wanneer je je*

¹⁴ Een consequentie hiervan is binnen elke verandercontext ook de twee andere contexten aan bod kunnen komen, bijvoorbeeld in paragraaf 4.2.1, waarin het in het kader van aandacht voor achterblijvende opbrengsten gaat over het stellen van doelen en dit specifiek voor kleine scholen anders lijkt uit te pakken.

jongste kind naar de kinderopvang brengt in [Dorp A] en je oudste moet naar de basisschool, dan kiezen ze voor [Dorp A]. Want daar zit de kinderopvang naast de school.

Tegelijkertijd zijn er ook relatief grote scholen¹⁵ die zich bezig houden met het trekken van leerlingen, bijvoorbeeld als zij minder leerlingen hebben dan verwacht op basis van het aantal leerlingen in de wijk of als de aanwas bij collega-scholen van andere signatuur groter is. Voor deze scholen kan groei wenselijk zijn, omdat er dan bijvoorbeeld makkelijker enkele groepen kunnen worden gevormd in plaats van combinatiegroepen, of omdat de grotere scholen binnen het bestuur meer potentie hebben om leerlingen te trekken en daarmee krimp op bestuursniveau tegen kunnen gaan. Een directeur verwoordt dat stellig: *Als je hier op school €60.000 investeert en een extra [kleuter]groep maakt, dan durf ik je als ondernemer te garanderen dat er 20 kleuters in die groep komen. Dat geld krijg je structureel terug, want die kinderen blijven dan hier, en hun broertjes en zusjes ook.*

In totaal heeft bijna driekwart van de scholen (n=27, 71%) op een of andere manier te maken met de gevolgen van krimp. Hoewel er maar een paar officiële (informele) samenwerkingsscholen zijn, legt een derde van de scholen (n=11, 29%) de eerste, soms voorzichtige, contacten met een collega-school van een andere denominatie, met het oog op toekomstige samenwerking of fusie. Een directeur van een openbare school in een ‘twee-onder-één-dak’-constructie vertelt over de voorzichtige aanzet richting samenwerking bijvoorbeeld: *We doen wel eens een project samen en doen de boekenuitleen samen, maar op onderwijskundig gebied werken we niet samen. (...) Het contact met de directeur is wel goed. (...) Ze hebben een hele gelovige achterban, die veel invloed heeft (...) Het gebouw is er klaar voor, alleen de mensen nog niet.* Bijna de helft van de scholen zoekt oplossingen voor krimp meer in eigen kring, dan wel door fusie met scholen binnen het bestuur (n=11, 29%), dan wel door intensieve samenwerking met andere scholen binnen het bestuur (‘clustering’, n=5, 13%). Twee scholen in het onderzoek liepen het risico op korte termijn gesloten te worden, dus zonder fusie of algehele overname door een andere school. Aanstaaende fusie kan soms ervaren worden als sluiting (*wat op het ene niveau [nl bovenschol] fuseren heet, heet op het andere niveau [nl voor ouders en dorp] sluiting*, aldus een directeur). Het verschil is echter dat bij fusie gekeken kan worden hoe de sterke kanten van beide scholen gecombineerd kunnen worden en de scholen in de eerste jaren kunnen profiteren van extra formatie via fusieregeling.

4.1.2 EEN MINIMALE SCHOOLGROOTTE?

De reacties van scholen en besturen op krimp hebben voor een groot deel te maken met hun interpretatie van met welke leerlingaantallen goed onderwijs gegeven kan worden. Zoals uit eerder onderzoek al bleek, is het moeilijk om op inhoudelijke gronden een absolute richtlijn voor minimale schoolgrootte vast te stellen (Deunk & Doolaard, 2014). Het is bovendien voorstelbaar dat de schoolbesturen en de schooldirecteuren hier verschillende ideeën over hebben, vooral vanwege een verschil in betrokkenheid bij de school in kwestie. Er is in de interviews met de schooldirecteuren niet letterlijk gevraagd wat naar hun mening de minimale omvang van een school zou moeten zijn, maar driekwart van de directeuren (n=28, 74%) zegt er wel iets over. Acht directeuren (20%) geven aan dat ze een school met minder dan 50 leerlingen te klein vinden, terwijl 5 andere directeuren (13%) scholen met een omvang tussen

¹⁵ 10 van de 46 scholen (22%) hebben een populatie groter dan 150 leerlingen.

de 23 en 50 leerlingen geen probleem vinden (wat natuurlijk niet wil zeggen dat ze niet liever een grotere populatie zouden hebben). Twee directeurs vinden scholen van 60-65 leerlingen te klein, terwijl 2 anderen geen problemen hebben met dat aantal. Eén directeur tenslotte maakt zich zorgen om het voortbestaan van haar school met ongeveer 80 leerlingen, tegenover negen directeurs (24%) die een omvang van 70 tot 80 leerlingen juist geen probleem vinden. Vijf overige directeurs geven aan tevreden te zijn met hun scholen met tussen de 90 en 110 leerlingen, zonder hierbij overigens aan te geven dat dit voor hen ook het minimum is. Het probleem bij het interpreteren van deze resultaten is dat het niet altijd duidelijk is of de minimum aantallen gebaseerd zijn op ‘princiële’ en onderwijskundige gronden, of op meer realistische gronden, bijvoorbeeld omdat ze weten dat er niet genoeg geld, formatie of ondersteuning voor de school beschikbaar is om goede onderwijskwaliteit te kunnen garanderen. Het is daarom van belang om te zien wat het beleid van de schoolbestuurders ten aanzien van minimale schoolgrootte is.

Wat in de interviews met de bestuurders opvalt is hun nuance. De meeste bestuurders hebben een richtlijn, maar geven tegelijkertijd aan altijd de context in meer of mindere mate mee te wegen en te kijken naar zowel onderwijskwaliteit als de plek van de school in de omgeving. Een bestuurder vertelt: *Wij hebben de wens – geen harde richtlijn – dat je minimaal 4 groepen moet kunnen hebben, dan zit je op een aantal van 60 tot 80 leerlingen. Maar dat is geen wet van Meden en Perzen, soms kan 50 ook (...) en het kan best dat 80 soms niet groot genoeg is. Laat er vooral rek in zitten.* Vanzelfsprekend spelen financiële afwegingen ook een belangrijke rol. Een andere bestuurder zegt bijvoorbeeld: *[Het kost] erg veel geld om allemaal kleine schooltjes in stand te houden die voor de helft leeg staan (...). Dat geld gebruiken we liever voor onderwijsverbetering.* Omdat de besturen echter erkennen dat de zeer kleine scholen soms ook ‘onze beste scholen’ zijn en ze het soms juist belangrijk vinden een school in een ‘randgebied’ open te houden, worden er in plaats van harde minimumaantallen vaak wat zachtere richtlijnen gebruikt. Er is een continuüm te zien in de mate waarin besturen zich aan hun eigen gestelde richtlijnen proberen te houden. Eén bestuurder hanteert haar richtlijn van 80 leerlingen bijvoorbeeld ‘behoorlijk hard’ en zou hier het liefst op bovenschools niveau met de GMR over overleggen in plaats van per individuele school, om zo de remmende invloed van sentimenten van ouders en dorp te omzeilen en beter regionaal beleid uit te kunnen zetten.

De Onderwijsraad heeft destijds een ondergrens van 100 leerlingen voorgesteld (Onderwijsraad, 2013). Het minimumaantal dat volgens besturen in Noord-Nederland nog werkbaar is, ligt echter vaak (wat) lager. De helft van de besturen (n=6, 50%) gebruikt een schoolomvang van 80 leerlingen als richtlijn, twee hanteren het aantal van 60 leerlingen en één het aantal 50. Drie besturen formuleren geen ondergrens. Eén van hen zegt: *ik vind die discussie over minimumaantallen nergens over gaan. We hebben al jaren een school met rond de 55 kinderen in drie klassen en dat gaat geweldig: daar wordt goed onderwijs gegeven en de ouders zijn tevreden. Ik snap wel dat de politiek naar handvatten zoekt, maar laat het aan de omgeving over.* Volgens zowel bestuurders als schooldirecteurs hebben scholen kleiner dan 100 leerlingen dus bestaansrecht, al liggen de minimale leerlingaantallen die schooldirecteurs nog acceptabel vinden zoals verwacht wat lager dan die van de bestuurders. De opvatting over minimale schoolgrootte hangt samen met ideeën over de randvoorwaarden

voor goed onderwijs. De opvattingen over combinatieklassen waarin drie (of meer) leerjaren worden gecombineerd spelen hierbij een belangrijke rol.

4.1.3 COMBINATIEKLASSEN MET MEER DAN 2 LEERJAREN

Uit onderzoek blijkt dat werken met combinatiegroepen geen negatieve effecten heeft op leerprestaties (Kral, 1997; Veenman, 1995; Veenman, 1996), maar wel meer van de leerkracht vraagt (Miller, 1991). Het zou daarbij zo kunnen zijn dat uit hoe meer leerjaren de combinatieklas bestaat, hoe zwaarder de eisen zijn die aan de leerkracht worden gesteld. Dit geldt vooral als getracht wordt in de combinatieklassen de verschillende groepen les te geven zoals dat gedaan zou worden in een enkele groep, in plaats van groepsdoorbrekend te werken of onderwijsconcepten zoals Jenaplan of circuitwerken toe te passen. Twee derde van de schooldirecteuren (n=26, 68%) en driekwart van de bestuurders (n=9, 75%) zeggen expliciet iets over de wenselijkheid en haalbaarheid van combinatieklassen met drie leerjaren binnen hun school of bestuur. De meningen over de haalbaarheid van goed onderwijs in een combinatieklas met drie leerjaren blijken sterk uiteen te lopen¹⁶.

Ongeveer een kwart van de schooldirecteuren en bestuurders stelt dat onderwijs aan combinatiegroepen met drie leerjaren eigenlijk niet kan (respectievelijk n=9, 24% en n=3, 25%). Volgens hen is het te moeilijk om goed onderwijs te kunnen bieden als je rekening moet houden met drie leerjaren, met ieder drie niveaus en daarbij nog eventuele zorgleerlingen. Een directeur zegt bijvoorbeeld: *Als je drie klassen in een groep hebt, dan zou je negen verschillende niveaus kunnen hebben, plus kinderen met een beperking. Het is voor een leerkracht vreselijk moeilijk om al die ballen in de lucht te houden en alles optimaal te doen, dat moet je eigenlijk niet willen.*

Een derde van de schooldirecteuren en de bestuurders (respectievelijk n=11, 29% en n=4, 33%) denkt wel dat het mogelijk is om goed onderwijs te geven in combinatiegroepen met drie leerjaren, maar tekent daarbij aan dat het erg moeilijk is voor leerkrachten, omdat het ‘topsport’ is, waarvoor je ‘heel goed moet kunnen plannen en organiseren’. De directeuren zijn van mening dat de vaardigheden die nodig zijn om les te geven aan dergelijke combinatiegroepen wel te leren zijn en richten zich dan voornamelijk op leren via good practices van collega’s: *Wegens krimp gaan we in [Dorp A] volgend jaar met drie groepen werken op de middag (...). Er zijn ook scholen waar ze al jaren met drie groepen werken, dus als het een leerkracht niet lukt, dan zou je eens uit kunnen wisselen en daar gaan kijken. Het is van elkaar leren.* Wat opvalt is dat de leerkrachten in de ogen van een aantal directeuren vanuit de opleiding niet goed genoeg zijn voorbereid op het les geven aan meervoudige combinatieklassen, terwijl dit juist in de noordelijke provincies een veelvoorkomende situatie is. Een directeur stelt: *Dat vind ik een hiaat in de opleidingen, er wordt te weinig op gestuurd dat leerkrachten dat ook moeten kunnen [lesgeven aan combinatiegroepen] maar de opleiding heeft een waardeloos beleid wat dat betreft: je mag eigenlijk niet op een hele kleine school stage lopen, want daar leer je niets.*

¹⁶ De schooldirecteuren en bestuurders doen hun uitspraken op basis van hun opvattingen over en ervaringen met hun eigen scholen (veelal reguliere openbare of christelijke scholen), bestuur en personeelsbestand. Bovendien gaat het hierbij voornamelijk om ‘noodgedwongen’ combinatiegroepen, die gevormd zijn omdat de leerlingaantallen te klein waren om enkele groepen te kunnen maken. Er is niet specifiek gevraagd naar hun opvattingen over bijvoorbeeld het onderwijs op Jenaplan scholen, waarin uit overtuiging drie leerjaren worden gecombineerd en de leerkrachten hiervoor specifiek (zouden moeten) zijn opgeleid.

Tenslotte zijn er schooldirecteuren en bestuurders (respectievelijk $n=6$, 16% en $n=2$, 17%) die aangeven dat hun leerkrachten wél goed met combinatieklassen om kunnen gaan en hiermee met het huidige team weinig problemen ervaren, en dat de leerkrachten hier zelfs *‘hun hand er niet voor omdraaien’*. Een directeur vertelt: *Het team is gewend aan het differentiëren met drie jaargroepen. (...) Bovendien zijn het in aantallen niet heel veel kinderen, met 16 kinderen in 3 jaargroepen ben je met je jaargroep sneller klaar.* Ze erkennen wel dat het bepaalde vaardigheden vraagt (*Wat natuurlijk heel belangrijk is als je een combigroep draait, is dat je de leerlijnen kent, dat je weet wat er komt en dat je daarin ook de gezamenlijkheid zoekt*), maar ervaren dat niet als problematisch in hun huidige team. Een terzijde hierbij is dat de onderwijskwaliteit in deze situatie wel kwetsbaarder is voor wisselingen in het team, zeker als de directeur weinig of geen invloed heeft op de aanstelling van nieuwe leerkrachten (zie ook paragraaf 4.2.4). Een directeur illustreert dit door te zeggen: *Dit personeel kan dat. Om zo’n drie-combinatiegroep te kunnen draaien moet je gewoon goed personeel hebben. Niet iedereen kan dit.*

4.1.4 SAMENWERKING TUSSEN SCHOLEN: MEERSCHOOLS DIRECTEURSCHAP

Een relatief gemakkelijke manier van omgang met dalende leerlingaantallen binnen besturen blijkt samenwerking tussen scholen met dezelfde directeur. Op kleine scholen is vaak geen formatie voor een voltijds directeur en directeuren hebben daardoor vaak twee of meer kleinere scholen onder hun hoede ($n=16$, 42%). Ook als er geen directe fusieplannen zijn, kan samenwerking tussen deze scholen worden gezocht, bijvoorbeeld omdat het tijdswinst oplevert of omdat het de onderwijskwaliteit ten goede komt. Een directeur gebruikt bijvoorbeeld doelbewust de kwaliteit op de ene school om de kwaliteit op de andere school te verbeteren: *[School A] heeft voor een deel als broedmachine gediend: leerkrachten van [school A] gingen eerst aan de slag met dingen die hier [op school B] ontwikkeld moesten worden. Dan stond er al een basis en dan konden we hier de leerkrachten een beetje ontlasten.* Andere directeuren organiseren bouw-overleggen met collega’s van beide scholen of laten werkgroepen met leerkrachten van beide scholen een nieuwe methode uitzoeken. Overigens is meerschools directeurschap geen garantie voor samenwerking en zijn er ook directeuren die het onderwijs op beide scholen gescheiden houden en nauwelijks samenwerking of uitwisseling zoeken.

Bestaande fusieplannen kunnen een aanleiding zijn om meerschools directeurschap in te stellen. De directeur van de grootste school krijgt de andere school er dan alvast ‘bij’, met de specifieke opdracht de fusie voor te bereiden, het onderwijs op beide scholen op elkaar af te stemmen en één team te maken. Dit doen directeuren door vergaderingen en overleggen samen te voegen en door werkgroepen en professionaliseringstrajecten op te starten. Ook meer symbolische verbinding wordt toegepast, zoals een nieuw gebouw, een nieuwe naam, of een nieuw logo. Daarnaast is het een belangrijke taak voor de directeur om de aanstaande fusie te communiceren naar de ouders. Over het algemeen leidt fusie tussen scholen tot verzet en onrust bij ouders en het dorp, ook als de scholen dezelfde denominatie hebben en ook als bestuurlijk al besloten is dat de scholen gaan fuseren. Directeuren en bestuurders investeren noodgedwongen veel tijd in communicatie met ouders en het dorp. Een directeur verwoordt het als volgt: *Het gaat toch wel gebeuren dat scholen gaan fuseren. Iedereen snapt het wel.*

Maar het is de toon, de muziek, de manier waarop het gebeurt. Hoe houd je ouders tevreden? Dat is ook door met ze in gesprek te gaan.

Het grootste nadeel van meerschools directeurschap lijkt tijdgebrek te zijn. Een directeur zegt: *Al is het maar een klein schooltje [erbij], je hebt gewoon twee scholen.* En een ander vraagt zich af: *Is het te behappen om directeur te zijn op meerdere scholen, als je onderwijskundig leider wilt zijn zoals ik dat wil zijn?* Dit geldt nog sterker voor directeuren die werken bij besturen waar de bovenschoolse managementtaken verdeeld zijn over alle directeuren en/of waar slechts een klein stafbureau is. Een directeur vertelt: *Ik ben teruggegaan naar (...) tweeënhalve dag [op deze school], maar ik moet nog steeds het zandbakzand bestellen, het vandalisme van kapotte ramen oplossen enzovoort. Dat kost de nodige tijd die ik niet in kan zetten voor mijn onderwijskundig leiderschap.* Directeuren geven dus aan moeite te hebben toe te komen aan onderwijskundig leiderschap en zijn, zeker als ze meer dan twee scholen hebben, of veel onderweg zijn van de ene naar de andere school. Sommige directeuren hebben een vast rooster en wisselen elk dagdeel van locatie, anderen pakken dit meer flexibel aan. *Wat ik wel lastig vind is dat mijn dagen op deze school maandag en dinsdag zijn, maar soms is hier op donderdag ook iets belangrijks (...) Ik rijd dan toch geregeld heen en terug,* aldus een directeur.

Omdat een meerschoolse directeur niet meer dagelijks op elke school is, kan hij of zij niet meer alles doen wat voorheen wel in het takenpakket zat. De noodzaak om bepaalde zaken te delegeren aan het locatie-aanspreekpunt, de IB-er of de leerkrachten wordt wel gezien, maar tegelijkertijd blijkt het moeilijk genoeg taken te delegeren en geven directeuren aan dat ze het contact met de werkvloer juist willen behouden. Een directeur zegt: *[Het is een] totaal andere baan. Je hebt veel minder contact met leerlingen, wat ik eigenlijk wel mis. Ze vinden het belangrijk om bij calamiteiten naar school te komen en benaderbaar te zijn voor leerlingen en ouders en willen over het algemeen geen ‘managers’ van hun scholen worden, ook als dat betekent dat administratieve taken daarmee in het gedrang komen. Hoe lastig het kan zijn om betrokkenheid bij de ‘leuke dingen’ van het onderwijs los te laten blijkt uit het volgende fragment:*

Directeur: *[Drie scholen hebben] kost veel energie. Ik heb bijvoorbeeld drie zakelijke ouderavonden, (...) ik heb ook drie keer Sinterklaas, drie keer kerstviering en drie keer afscheid van groep 8*

Interviewer: *Dat zou je ook de locatieleiders kunnen laten doen*

Directeur: *Ja, maar ik voel me daar betrokken bij*

Sommige directeuren vinden het mede daarom fijn om ook nog les te blijven geven. *Ik sta op woensdag voor de groep,* vertelt een directeur, *(...) dat vind ik heerlijk, gewoon weer even met je voeten in de klei.* En een andere directeur vertelt: *In de groep zijn geeft mij rust. Het is wel druk met kinderen, maar je hoeft je alleen maar te concentreren op hetgene waarmee je dan mee bezig bent, er komen geen telefoontjes tussendoor.* Er zijn echter ook directeuren die de combinatie van directie- en onderwijstaken juist een te zware belasting vinden en bovendien niet bevorderlijk voor de kwaliteit (*Qua voorbereiding is het niet 100%*). Of zij hebben meer principiële bezwaren, zoals deze directeur: *Ik vind het echt twee verschillende beroepen: leiding geven en leerkracht zijn. In beide moet je je blijven ontwikkelen, geloof maar niet dat je dat op beide vlakken kunt doen.* In totaal geven 11 directeuren les (29%), waarvan een deel dit dus graag doet en een deel deze taak liever af zou stoten. Besturen wisselen in hun beleid

op dit gebied: sommige besturen vinden dat directeurschap gecombineerd moet worden met onderwijstaken, omdat directeuren *‘het gevoel anders kwijt zouden kunnen raken’*; terwijl andere dit om financiële of onderwijsinhoudelijke redenen juist niet willen.

4.1.5 SAMENWERKING TUSSEN SCHOLEN VAN VERSCHILLENDE BESTUREN

Samenwerking tussen scholen van verschillende signatuur is vaak veel lastiger dan samenwerking of fusie binnen een bestuur. Beide partijen hebben te maken met een achterban die vaak in opstand komt. *Bij scholen van een vereniging hebben de ouders een stem. Normaal gesproken zijn ze er nooit, maar dan zijn ze er wel*, vertelt een directeur. De mate van samenwerking tussen scholen van verschillende besturen kan variëren van het delen van een gebouw tot fysiek en onderwijskundig fuseren tot één nieuwe (samenwerkings)school.

Het delen van een schoolgebouw in een twee-onder-één-dak-constructie draagt niet altijd bij aan meer samenwerking. Als er samenwerking gezocht wordt, ligt dat vooral op het gebied van activiteiten, het organiseren van de Koningsspelen wordt bijvoorbeeld vaak genoemd, wellicht omdat deze activiteit nieuw is en niet verbonden aan een identiteit. Een geïntegreerd kind-centrum lijkt dan een betere aanleiding tot het versterken van samenwerking. Hierbij wordt ook een gebouw gedeeld, maar wordt vaak bewuster nagedacht over de mogelijkheden die de nabijheid van scholen, expertise en voorzieningen biedt, hoewel er wel een spanningsveld tussen samenwerking en concurreren kan blijven bestaan. Een directeur van een school in een geïntegreerd kind-centrum vertelt bijvoorbeeld: *Ik vind het een beetje de spagaat in een organisatie als deze. Je staat voor je eigen school, daar word je ook op gefinancierd (...) of zie je de toekomst als iets gezamenlijks?*

Het voordeel van een (vaak informele) samenwerkingsschool waarin twee denominaties samengaan, is dat het onderwijs in het dorp gehouden wordt. Het lijkt per dorp erg te verschillen of dit opweegt tegen de gevreesde nadelen van het combineren van openbaar en christelijk onderwijs. In sommige dorpen is denominatie-overstijgende samenwerking door verzuiling nauwelijks bespreekbaar, en zijn scholen en besturen terughoudend wegens sentimenten in de achterban, al hebben de schooldirecteuren bijvoorbeeld wel contact.

Scholen die ervoor kiezen een samenwerkingsschool te worden, besteden over het algemeen erg veel aandacht aan het identiteitsvraagstuk, bijvoorbeeld in werkgroepen waar vaak ook ouders bij betrokken zijn. Identiteit lijkt dan ineens veel belangrijker te worden dan het voorheen was, ook al erkennen directeuren dat er niet zoiets bestaat als *‘christelijk of openbaar rekenen’*. De identiteit van een school lijkt dicht bij mensen te liggen (*Ik ben openbaar tot in mijn tenen*), soms ferme uitspraken te ontlokken (*Waarom houden we Christelijk onderwijs nog in stand? Het kost ons klauwen vol geld (...). Het is niet meer van deze tijd*) en brengt ouders op de been. Voor directeuren is het dan ook zaak te zorgen voor een evenwicht in de inbreng van beide ‘partijen’. Een directeur vertelt: *Als beide scholen identiek waren geweest, dan waren we in het andere gebouw gaan zitten. Ik was bijvoorbeeld heel erg blij dat de bedenker van de [nieuwe naam van de school] van de [school van het andere bestuur] kwam, dat creëert een stukje draagvlak.*

Er wordt echter in veel mindere mate gesproken over onderwijskundige zaken. Ook afspraken rond personeel en personeelsbeleid lijken vaak niet goed genoeg doordacht: leerkrachten kunnen wel aangeven of ze mee willen naar de nieuwe samenwerkingsschool of

niet, maar consequenties van die keuze zijn niet altijd op voorhand duidelijk. Omdat scholen meestal niet willen of kunnen wachten totdat ze zo klein zijn dat ze opgeheven zouden moeten worden (een eis om een officiële samenwerkingschool te worden), zoeken ze vaak eerder de samenwerking. In deze gevallen valt de nieuwe school onder het openbare óf het Christelijke bestuur. *Wij zijn er super-trots op [op onze nieuwe school]. Je hebt jezelf overgegeven aan de andere kant, maar wel met het idee dat je een klein stukje [Bestuur A] blijft binnen [Bestuur B], dat is het herenakkoord, aldus een directeur.* In de praktijk blijkt deze connectie echter niet altijd goed gewaarborgd. Er is bijvoorbeeld niet altijd op voorhand duidelijk afgesproken of de IB-er deelneemt aan bovenscholse bijeenkomsten van beide besturen, of en hoe het ‘andere’ bestuur betrokkenheid bij de nieuwe school zal tonen nu de school officieel niet meer onder dat bestuur valt. De positie van de teamleden van het andere bestuur is daardoor kwetsbaarder. Een directeur illustreert: *[de nieuwe school] is een kindje van [bestuur A] en [bestuur B] samen en voor een kind wil je zorgen, daar heb je aandacht en belangstelling voor, maar tot op de dag van vandaag heeft niemand naar ons omgekeken en wat ik nog erger vind is dat niemand ooit [de enige leerkracht van het andere bestuur die mee is gegaan] heeft gebeld om te vragen hoe het op haar nieuwe school ging. Dat past niet bij onze gezamenlijke identiteit.*

4.1.6 EXTERNE INVLOEDEN OP HET SAMENWERKINGSPROCES

De voortgang van het samenwerkingsproces blijkt afhankelijk van de besluitvorming door besturen en gemeentes en besturen onderling. Scholen en besturen lijken zich niet altijd in dezelfde fase van verandering te bevinden. Soms is de school verder dan het bestuur, bijvoorbeeld in het geval van een openbare en christelijke basisschool die willen samenwerken, maar moeten wachten op het fiat van beide besturen, waarover een van de directeuren vertelt: *Ik word morgen gebeld of gemaild over de beslissing. Ik vind het eigenlijk heel spannend; ik heb wel wat voorinformatie, maar weet niet wat de uitkomst zal zijn. Het contact met de andere directeur is heel goed. We hebben van tevoren al afgesproken wat we zouden doen als de fusie niet door zou gaan, we hebben immers wel een jaar aan het fusieplan gewerkt. Daar hebben we nu mooie afspraken over gemaakt: het uitlenen van spullen en de Koningsspelen blijven we samen doen. We hebben nu zo veel winst geboekt, dat laat je niet meer los.* Soms is het bestuur ook verder dan de school, met als gevolg dat ouders en soms ook leerkrachten niet goed genoeg zijn voorbereid op de verandering en waardoor er weerstand kan ontstaan. Directeuren proberen daarop de onrust weer weg te nemen, zoals een directeur vertelt: *Ouders lazen in de krant uitspraken van onze bestuurder, als voldongen feit. Ik vond het een noodzaak om daar iets aan te doen en de goodwill terug te krijgen. Ik informeer ouders nu door middel van de weekbrief en koffieochtenden, geef wat genuanceerdere informatie en ik overleg met de MR.*

De samenwerking tussen scholen van verschillende besturen en andere partners kan ook belemmerd worden door bureaucratische of juridische zaken. Ideeën over samenwerking tussen scholen onderling en tussen scholen en andere organisaties zoals kinderopvang of jeugdwerk die op de werkvloer ontstaan kunnen daardoor op een hoger niveau afgeremd worden. Een directeur die zich sterk inzet voor inhoudelijke samenwerking binnen een geïntegreerd kind-centrum vertelt: *Als gebruiker zou je je eigen ruimte kunnen huren en daarmee aan de slag gaan, maar [wij hebben] veel meer een gezamenlijke visie ontwikkeld:*

dat we één organisatie neerzetten voor al die kinderen en dat heeft gevolgen. (...) Als dit het vaste team is, bekend bij alle kinderen, hoe mooi is het dan als iemand van [bestuur A] gewoon kan invallen bij [bestuur B] en andersom? En hoe mooi is het als je pedagogisch medewerkers kan inzetten ter ondersteuning van leerkrachten, om meer uitwisseling te krijgen en meer bij elkaars talenten aan te kunnen sluiten? Maar daar zit je ook met budgetten van onderwijs en welzijn, verschillende cao's, noem het maar.

Tenslotte blijkt de gemeente een rol te spelen in het verloop van het samenwerkingsproces. Het gaat hierbij dan vooral om onderhandelingen over de financiering van nieuwbouw, renovatie van eventueel geschikte gebouwen en bestemmingsplannen. Gemeenten en besturen verschillen soms zo in hun wensen en eisen dat overleg moeizaam verloopt. Soms ligt de stagnatie vooral bij de financiële situatie van de gemeente, wat kan leiden tot jarenlange vertraging. Dergelijke besluiteloosheid is nadelig voor scholen, omdat het (nieuwe) leerlingen kan kosten, zoals een directeur zegt: *Je ziet dus nu al dat veel kinderen uit deze wijk niet meer naar [onze school] gaan, maar nu reeds kiezen voor [een andere school] of [de toekomstige fusieschool].* Bovendien wordt er in de tussentijd niet geïnvesteerd in onderhoud van het gebouw, wat volgens directeuren een slechte indruk maakt en daardoor ook nieuwe leerlingen kost.

4.2 PROBLEEM: ACHTERBLIJVENDE RESULTATEN

4.2.1 REACTIE OP ACHTERBLIJVENDE RESULTATEN OF EEN AANGEPAST ARRANGEMENT

Bij geconstateerde kwaliteitsproblemen op een school is het vanzelfsprekend dat er een verbetertraject wordt ingezet. Zeker als de school door de Inspectie wordt beoordeeld als zwak of zeer zwak, wordt actie ondernomen. Vaak is dit een combinatie van interventies en bovenschoolse ondersteuning en middelen: *Het is echt een grote verandering geweest: personeel, aanpak, het lesgeven, de middelen, extra formatie, externe ondersteuning*, aldus een directeur. Vijf directeuren (13%) vertellen dat zij expliciet door het bestuur zijn aangesteld op de betreffende school om orde op zaken te stellen. Wat ook voorkomt is dat het verbetertraject wordt ingezet door een of meerdere interim-directeuren, waarna dit wordt overgenomen door een nieuwe, vaste directeur (n=8, 21%). Deze vaste directeur heeft dan niet alleen te maken met de voortzetting van het verbetertraject, maar vaak ook met het herstellen van het team, iets waar een interim-directeur zich over het algemeen minder mee bezig houdt. Een groot deel van de directeuren (n=27, 71%) geeft aan dat er problemen waren binnen het team. Slechte resultaten en veel directiewisselingen hebben in veel gevallen geleid tot een 'beschadigd', 'angstig' of 'onzeker' team, dat het vertrouwen in de Inspectie of de bestuurder verloren had. *Eerst een stuk vertrouwen in het team smeden, dat is het allerbelangrijkste, anders kun je niets*, vertelt een directeur. Een andere directeur zegt: *Als je als [school] onvoldoende scoort terwijl je heel erg gelooft in je eigen visie, dat doet wel iets met mensen. (...) Tijdens studiedagen hebben we hier bewust bij stilgestaan.* Hoewel de urgentie van een aangepast arrangement positief kan werken (word maar eens 'rood' en leer er maar eens van), kan de impact ervan op het team dus groot zijn.

De verbetertrajecten die worden ingezet hebben allemaal een opbrengstgerichte focus. Dit heeft te maken met het feit dat het aangepaste arrangement samenhangt met de

leerlingprestaties. De gemiddelde toetsscores op of boven de ondergrens van de Inspectie brengen, is voor de school een manier om weer in het basisarrangement terecht te komen (al is het natuurlijk belangrijk dat andere kwaliteitsindicatoren ook als voldoende worden beoordeeld). Het aangepaste arrangement verlegt de focus dus bijna automatisch naar een meer data-gestuurde houding in de school.

Het is niet zo dat scholen voorheen helemaal niet gericht waren op data. Het is bijna een vanzelfsprekendheid voor scholen om de toetsgegevens te analyseren. Op de meeste scholen worden de analyses door de IB-er en/of de directeur gemaakt en vervolgens door de directeuren gerapporteerd aan het schoolbestuur. Nieuw aangestelde directeuren geven soms aan dat de resultaten voorheen niet of niet goed zijn geanalyseerd en ondernemen hierin actie. De resultaten worden met de leerkrachten besproken, vaak inclusief de trendanalyses. Op deze manier lijkt de gezamenlijke verantwoordelijkheid van het team te worden versterkt. Een IB-er benadrukt bijvoorbeeld: *Dit zijn onze resultaten, zo presenteren we dit [aan het team]*. De consequentie van een plenaire bespreking is dat het meteen duidelijk wordt als een bepaalde groep slechter presteert. Een directeur vertelt: *Dit kan heel confronterend zijn. (...) Een klas scoort dan bijvoorbeeld lager. Daar moet je het dan toch over hebben.*

Bij tegenvallende resultaten wordt de nadruk meestal gelegd op het verhelpen van de problemen en kijken waar de leerkracht ondersteuning nodig heeft. Bij uitzondering drukt een directeur zich hier stiller over uit: *Een slechte groep bestaat niet. Dan heb je gewoon niet goed lesgegeven, want tachtig procent wordt door jou bepaald.* Aan de andere kant zijn er ook voorbeelden van directeuren die minder waarde lijken te hechten aan slechte groepsprestaties. Als de prestaties van een bepaalde groep in eerdere analyses ook al tegenvielen, klinkt bijvoorbeeld eerder berusting door. Een directeur vertelt: *We hebben een hele zwakke groep 8, die gaat het niet redden dit jaar.* Ook worden kenmerken van de leerlingpopulatie genoemd als (mede)oorzaak voor relatief zwakke prestaties van de school als geheel, blijkend uit leerlingkwalificaties als ‘taalarm’, komend uit een ‘impulsgebied’, en met ‘laagopgeleide ouders’. Vooral kleine scholen en scholen met de ambitie om moeilijk lerende leerlingen of leerlingen met gedragsproblemen lang ‘binnenboord’ te houden lijken trendanalyses en gemiddelden op klas- en schoolniveau minder relevant te vinden. *Als je maar een klein groepje hebt, met een paar D/E-scores, dan is het heel moeilijk om een voldoende groeps-gemiddelde te halen,* aldus een directeur. Dit zegt niet dat ze niet opbrengstgericht (willen) werken, maar wel dat de focus op gemiddelde prestaties en niveauverdeling in de groep uitgedrukt in percentages voor hen minder werkbaar is.

Binnen een opbrengstgerichte werkwijze zijn doelen van groot belang. Aan de hand hiervan wordt immers het onderwijs gepland en worden opbrengsten geëvalueerd. Scholen gebruiken altijd de normering van de Inspectie. Soms wordt enkel deze ondergrens aangehouden, soms worden daarbij (iets) hogere school- of streefdoelen gesteld, al dan niet gebaseerd op bovenschoolse afspraken. Voorbeelden van dergelijke schooldoelen zijn: het groeps-gemiddelde van de afgelopen drie jaren, maximaal 5% V-scores, of het landelijk gemiddelde van Cito. De schooldoelen lijken wel een andere status te hebben dan de ondergrens van de Inspectie: ze worden meer gezien als ambitie en het is minder erg als ze niet gehaald worden. Het probleem dat kleine scholen hebben bij het interpreteren van trends in de opbrengsten, speelt hen ook parten bij het stellen van doelen op groepsniveau, zoals een

directeur verwoordt: *Je moet wel beseffen hoe klein onze school is: in onze groep 6 zitten maar 5 kinderen, dus die percentages zeggen weinig.*

Opbrengstgericht werken wordt in scholen dus gestimuleerd mede doordat de Inspectie hen op opbrengsten en op een opbrengstgerichte werkwijze beoordeelt. Zeker na toekenning van een aangepast arrangement wordt hier extra aandacht aan besteed. Voor directeuren is het de kunst een dergelijke kwaliteitsslag goed te implementeren. Mede doordat veranderingsprocessen langzaam gaan en gepaard gaan met emotionele reactie (Fullan, 1984; Schmidt & Datnow, 2005), hangt de slagingskans van het verbeteringsproces samen met de interactie tussen de schooldirecteur en het bestuur, de intern begeleider en het team en de steun die de betrokkenen ervaren. Deze relaties worden hieronder in meer detail geanalyseerd.

4.2.2 DE SCHOOLDIRECTEUR EN HET BESTUUR

Besturen blijken te verschillen in hun leiderschapsstijl, of beter gezegd, schooldirecteuren blijken te verschillen in hoe zij de leiderschapsstijl van hun bestuur ervaren. Deze nuancering is van belang omdat verschillende directeuren van een zelfde bestuur vaak niet hetzelfde beeld schetsen van de bestuursstijl van hun stichting of schoolbestuur. Directeuren van 5 van de 13 besturen (38%) geven een vergelijkbare beschrijving, maar de directeuren van de 8 overige besturen (62%) verschillen van interpretatie.

Een derde van de directeuren (n=12, 32%) beschrijft de relatie met het bestuur op een manier die hiërarchisch of autoritair te noemen is. Deze directeuren refereren bijvoorbeeld aan de sterke mening van de bestuurder, controles van het stafbureau, bovenschools gestuurde mobiliteit (zie ook paragraaf 4.2.4) of de afwachtende rol waarin ze zich gedwongen voelen omdat de bestuurder nog geen beslissing heeft genomen of deze nog niet met de directeur heeft gedeeld. Ruim de helft van de schooldirecteuren (n=21, 55%) geeft aan dat het bestuur hen juist vrij laat en de verantwoordelijkheid laag legt. Deze stijl heeft meer een democratisch karakter. Een directeur zegt bijvoorbeeld: *Wat ik erg mooi vind aan [het bestuur] is dat je de ruimte krijgt om toe te passen in de school wat passend is.* De overige directeuren (n=5, 13%) noemen aspecten van beide vormen van leiderschap. Het is overigens niet zo dat de autoritaire leiderschapsstijl alleen maar als negatief wordt ervaren en de democratische stijl alleen maar als positief. Het laag leggen van de verantwoordelijkheid, zoals bestuurders met een democratische stijl doen, kan de werkdruk sterk verhogen, zoals een directeur vertelt: *In onze organisatie waarin je als directeur eigenlijk voor alles verantwoordelijk bent (...) sneeuwt [onderwijskundig leiderschap] snel onder. Je bent verantwoordelijk op financieel gebied, voor huisvesting et cetera en dat vind ik aan de ene kant mooi, maar dat onderwijskundige stuk moet ik echt zelf gaan bewaken.*

De kern van een goede relatie tussen schooldirecteur en bestuurder lijkt te liggen in de steun die de directeur ervaart, zowel emotioneel als praktisch inhoudelijk. *Toen [het bestuur] begon was er wel een spanningsveld tussen de scholen en het stafbureau en de vraag 'wie is er nu voor wie',* vertelt een directeur. Ongeveer een derde van de directeuren (n=13, 34%) ervaart te weinig praktisch inhoudelijke steun op bestuursniveau. Een directeur zegt bijvoorbeeld: *Ik vind dat er binnen het directeurenoverleg veel te weinig inhoudelijk wordt gesproken over onderwijs.* En een IB-er vertelt: *Er waren meerdere scholen waar de Inspectie kwam en waar dat ook best spannend was, maar mijn ervaring is niet dat je ze [het bestuur] dan meer ziet of dat ze dan meer aandacht voor je hebben.* Twee derde van de directeuren

(n=25, 66%) ervaart daarentegen wel genoeg onderwijsinhoudelijke of praktische steun. *Als je in de problemen zit, dan kan je er voor 100% op vertrouwen dat ze ter plekke problemen helpen oplossen, via middelen of gelden*, aldus een positieve directeur.

Deze praktische en inhoudelijke steun lijkt samen te hangen met de mate van emotionele steun die schooldirecteuren ervaren: voelen ze zich veilig, gewaardeerd, gezien, beschermd of thuis? Een bestuurder vertelt bijvoorbeeld dat het vertrouwen van de Inspectie naar scholen toe naar haar mening wat verloren is gegaan en zegt naar aanleiding daarvan: *Ik vind het een belangrijke taak voor mij om daarin het hitteschild te zijn [als de inspecteur de directeur ter verantwoording roept] en ik vind dat ik daar tussen de directeur en de inspecteur moet gaan staan*. Een dergelijke beschermende houding is ook te zien bij krimpgerelateerde problematiek. Een bestuurder vertelt bijvoorbeeld het belangrijk te vinden om de directeur bij te staan als de emoties rond een aanstaande fusie hoog op lopen: *Mijn rol als bestuurder is dat ik mijn gezicht moet laten zien op de momenten dat de emoties te heftig zijn. Men [de ouders en/of dorpsbewoners] kan die emoties dan tot mij richten, waardoor ik de directeur als het ware even ontlast*. Uit de interviews van een kwart van de directeuren (n=9, 24%) blijkt echter dat zij niet genoeg emotionele steun ervaren van hun bestuur. Deze directeuren geven bijvoorbeeld aan dat niet alles gezegd wordt als de bestuurders bij intervisie aanwezig zijn, dat ze zich gepasseerd voelen of dat ze veel te laat gehoord worden. Een directeur vertelt: *Pas als de nood aan de man komt (...) en dan hang ik zelf ook in tranen aan de telefoon, dan pas komen ze langs. Maar dan moet het wel heel ver zijn*.

Deze emotionele steun lijkt een kenmerk te zijn van de relatie tussen het bestuur en de individuele directeur, want binnen een bestuur kan de ene directeur te weinig emotionele steun ervaren, terwijl de andere daar helemaal geen probleem mee lijkt te hebben. Uit de interviews van ongeveer twee derde van de directeuren (n=24, 63%) blijkt expliciet dat de sociaal emotionele ondersteuning goed is. Directeuren geven aan zich niet geremd te voelen in wat ze kunnen zeggen (*ik heb nooit gevoeld dat ik strategisch moest opereren – ik zei gewoon alles wat ik dacht en deed*), noemen hun bestuur een ‘voortreffelijke organisatie’ of het werken ‘uitzonderlijk prettig’ of geven aan zich gewaardeerd te voelen. *[De bestuurder] heeft wel oog voor mensen die inzet tonen. Die mensen laat hij niet vallen, daar zorg je ook voor*, vertelt een directeur die tegen het bovenschoolse beleid in toch deels les mocht geven omdat hij dat zelf graag wilde. Uit de overige interviews (n=5, 13%) komt geen duidelijk positieve of negatieve toon naar voren. Omdat de interviews de vorm hadden van open gesprekken, waarin uitgebreid aandacht is besteed aan het contact met het bestuur, wordt dit geïnterpreteerd als een aanwijzing dat deze directeuren geen problemen ervaren met emotionele ondersteuning door hun bestuur.

4.2.3 DE SCHOOLDIRECTEUR EN DE INTERN BEGELEIDER

Hoe sturend en/of ondersteunend het contact tussen een schooldirecteur en het schoolbestuur ook is, in de dagelijkse praktijk is het de directeur die moet zorgen voor een goede onderwijskwaliteit, samen met de IB-er. *Het is de combinatie van directeur en IB-er die bepaalt wat er op school gebeurt*, aldus een directeur. Uit de interviews blijkt dat de rolverdeling tussen de directeur en de IB-er verschillende vormen aan kan nemen. In een derde van de gevallen (n=12, 32%) is deze relatie hiërarchisch te noemen: de directeur stuurt de IB-er aan, benadrukt de specifieke rol van de functie en waardeert de inbreng van de IB-er,

zonder tot gedeeld leiderschap over te gaan. *De rol van de IB-er is advies geven, coachen, stimuleren, vragen stellen, maar ook de grens aangeven, kunnen zeggen: “Luister, we hebben afgesproken dat de groepsplannen voor die datum worden ingeleverd.” (...) [Maar de IB-er zegt niet]: “Dan heb je een probleem”. Want dat is mijn rol, ik beoordeel,* vertelt een directeur.

Er zijn ook directeuren (n=16, 42%) die veel meer een gelijkwaardig partnerschap met hun IB-er aangaan en hun relatie beschrijven als een ‘tandem’. Deze directeuren werken bijvoorbeeld met een vaste IB-er (*Ik kon mijn eigen IB-er van mijn oude school meekrijgen. [We zijn] een goed koppel en we vullen elkaar goed aan*), gebruiken de IB-er als sparringpartner, geven aan dat het ‘heel goed klikt’ tussen hen, benoemen hun vaste overlegmomenten met een samentrekking van hun namen¹⁷ of nemen veel taken gezamenlijk op. Een directeur vertelt bijvoorbeeld: *Ik analyseer dat [de toetsresultaten] samen met de IB-er. We presenteren dat dan aan het team.*

Tenslotte blijkt uit de interviews dat in een kwart van de gevallen (n=10, 26%) de taken van de directeur en de IB-er meer door elkaar lopen. Dit kan te maken hebben met de cultuur in de school (*Je kunt mij of de IB-er [om hulp] vragen, dat maakt niet uit*), taakopvatting van de IB-er, of met tijdsgebrek van de IB-er. Een directeur vertelt bijvoorbeeld dat hij zelf met de leerkrachten streefdoelen per vak vaststelt omdat er daarvoor niet genoeg IB-formatie beschikbaar is: *De leerkracht van die groep bereidt dit voor en we bespreken het samen. Ik wil daar eigenlijk ook de IB-er bij hebben, maar daarvoor heeft zij te weinig tijd.*

Omdat de IB-er ‘een hele belangrijke schakel in het basisonderwijs’ is, is het belangrijk dat hij of zij goed toegerust is voor deze taak en zowel genoeg tijd als genoeg vaardigheden heeft. Een derde van de directeuren (n=11, 29%) geeft aan dat de IB-er te weinig tijd heeft, vooral op kleine scholen is dit een probleem, omdat er daar op basis van het leerlingaantal soms maar een paar uur per week IB-tijd beschikbaar is. Op sommige scholen wordt er daarom gekozen de IB-tijd uit te breiden met eigen middelen of creatieve oplossingen. *Eigenlijk staat er maar 1 dag voor de IB-taken*, vertelt een directeur, *deze uitgebreide IB-formatie regelen we via [het bestuur], maar ook door zelf te schuiven in formatie, [subsidiegelden] (...) en het geld van drie of vier rugzakleerlingen.* En de IB-er vult aan: *De problematiek hier is niet in één dag te doen. Dat zijn keuzes die we maken.* Er zijn ook scholen waar de IB-er ‘ongemerkt’ meer tijd aan zijn of haar taken besteedt, zeker als de functie wordt gecombineerd met lesgevende taken en de IB-er dus veel op school aanwezig is. Dat dit een lastige combinatie kan zijn, illustreert een directeur: *Ze kon de functie van groepsleerkracht en IB-er eigenlijk niet goed combineren. Dat is ook geen fijne functie - of samenspel, want je hebt twee petten op. Ze had een dag IB-taken en de andere tijd moest ze voor de klas, maar als je op maandag IB-er bent, dan houdt dat op dinsdag en woensdag heus niet op.*

Een te kleine aanstelling kan het voor de IB-er lastig maken om zijn of haar taken goed uit te voeren. Een ander, groter, probleem is als de directeur niet (helemaal) tevreden is over de vaardigheden van de IB-er. Dit speelt bij een kwart van de geïnterviewde directeuren (n=9, 24%). Deze directeuren geven aan dat ze een andere coaching-stijl verwachten (*Ik verwacht een andere inzet van de IB-er dan nu het geval is. Ik wil dat ze naast mensen gaat*

¹⁷ Het overleg tussen Roel en Simone (gefingerde namen) zou dan bijvoorbeeld RoSi heten.

zitten), of dat hun IB-er zich meer op leerkrachten en het team en minder op leerlingen moet richten, of *‘de stap naar meer resultaatgericht werken nog niet heeft gemaakt’*. In deze laatste twee voorbeelden koppelen directeuren het gebrek aan focus op opbrengstgericht werken aan een gebrek aan vaardigheden van hun IB-er, en niet (alleen) aan een gebrek aan IB-tijd. Daar tegenover staat dat bijna twee derde van de directeuren (n=23, 61%) tevreden is met de eigen IB-er. Ze noemen de IB-er *‘fantastisch’*, of *‘enorm ervaren’*, of zijn blij met zijn of haar (nog te behalen) Master-graad.

4.2.4 DE SCHOOLDIRECTEUR EN DE LEERKRACHTEN EN HET TEAM

Zoals het belangrijk is dat een directeur een goede IB-er heeft, zo is het ook belangrijk dat de kwaliteit van de rest van het team voldoende is. Iets wat duidelijk naar voren komt in de interviews is dat directeuren naar hun mening te weinig invloed hebben op de samenstelling van hun team. Vijftien directeuren (40%) benoemen dit expliciet als probleem (*Het is lastig aan de kwaliteit te werken als je niet de goede mensen krijgt*). Dit gebrek aan invloed hangt voor een deel samen met de gevolgen van krimp. Een negatief gevolg van krimp is namelijk dat scholen vaak jaarlijks teruggaan in fte en dat er op bestuursniveau elk jaar mensen ‘over’ zijn die herplaatst moeten worden. Deze *‘formatiepuzzel’* leidt tot instabiliteit in teams, omdat leerkrachten in het RDDF (risicodragend deel van de formatie) en leerkrachten met tijdelijke aanstellingen elk jaar het risico lopen te worden ontslagen of verplaatst. *Op [de school] zie je de goede dingen gewoon verdwijnen, door de invalkrachten*, vertelt een directeur. En: *Onze [taal-coördinator] is één dag ambulant, maar ze zit ook in het RDDF. (...) Alle kwaliteit die we hebben wordt langzamerhand afgesnoept*. Bijkomend effect is dat het voor scholen lastig is om juist jonge leerkrachten een vaste aanstelling te geven. *Ik heb hier best een jong team, maar nog wel veel mensen tijdelijk. Ieder jaar is het weer spannend wat ik kan houden*, aldus een directeur.

De instabiliteit in de samenstelling van het team die veroorzaakt wordt door krimp en gedwongen mobiliteit van leerkrachten wordt door de schooldirecteuren als een belangrijke kwaliteitsbedreiger gezien. *Naar kwaliteit wordt niet gekeken, zeker niet bij herplaatsing*, vertelt een directeur, *bij de RDDF-ers geldt dat net zo: iedereen wordt maar weer gedropt*. Een andere directeur zegt: *Op groeilocaties kun je werven, hier moeten er steeds mensen uit en moet je kijken waar ze terecht kunnen. Bij gedwongen mobiliteit gaat het erom dat we een andere plek voor iemand zoeken zodat hij of zij zich opnieuw kan ontplooien, maar dan weet je dus niet wat je binnenkrijgt*. Voor de traditionele vernieuwingsscholen is het helemaal lastig om personeel te vinden dat geschoold is in de specifieke werkwijze van de school. Eén directeur merkt daarbij nog op dat *‘een kleine school eigenlijk ook een identiteit is waar je voor moet kiezen’*, omdat niet iedereen het vertrouwen of de vaardigheden heeft om te werken in een klein team met combinatiegroepen van drie leerjaren (zie ook paragraaf 4.1.3).

Niet alle directeuren ervaren een dergelijke machteloosheid ten aanzien van het aanstellen en laten afvloeien van hun personeel. Veertien directeuren (37%) geven aan hier juist wel invloed op uit te kunnen oefenen. Vooral aan de start van verbetertrajecten lijkt dit redelijk goed mogelijk. Directeuren zijn bijvoorbeeld streng naar mensen toe die moeite hebben met de verandering: *Leerkrachten vonden het zielig of sneu voor de collega’s die weg moesten. Maar het was wel zo dat we tegen de leerkrachten zeiden: “Het is jouw keuze, jij*

mag hier blijven werken en dan ga je mee in die trein, of je stapt uit en je kiest voor een andere school”.

Hierbij is het heel belangrijk dat het bestuur de directeur in deze opstelling steunt. Bij het zoeken naar nieuwe mensen kan de urgentie van een gedwongen kwaliteitsverbetering de directeur helpen om de vraag naar goed personeel meer gewicht te geven. Een directeur die niet genoeg kwaliteit vond in de invalpool van het bestuur vertelt: *[Ik heb] tegen de algemeen directeur gezegd: “als ik niet iemand anders krijg, kan ik niet garanderen dat wij binnen twee jaar uit dit [verbetertraject naar basisarrangement] zijn. Ik heb goede, sterke mensen nodig.” Toen heb ik de gelegenheid gekregen om extern twee nieuwe mensen te werven. Directeuren kunnen zich de ‘luxé’ om slecht functionerende leerkrachten te laten gaan en om te kiezen voor kwalitatief goede mensen alleen veroorloven met hulp van het schoolbestuur. Een directeur die van het bestuur de opdracht had gekregen de kwaliteit en de reputatie van een school te verbeteren vertelt: [Het bestuur] nam mij serieus en heeft regelingen getroffen dat er op een nette manier afscheid van die [slecht functionerende] mensen genomen kon worden (...). Voor nieuwe mensen zijn wij erg streng aan de poort, we hebben geen genoeg genomen met leerkrachten die in onze ogen ‘wel aardig’ waren, het moesten echt hoogvliegers zijn.*

De kwaliteiten en vaardigheden van individuele leerkrachten zijn heel belangrijk voor de onderwijskwaliteit, maar deze komen pas echt tot hun recht in een goed functionerend team. Uit de gesprekken blijkt dat directeuren verschillende aspecten van hun rol benadrukken in de benadering van hun team; zij zijn te omschrijven als ‘mensgericht’, ‘zakelijk’, ‘ondernemer’ en ‘idealistisch’¹⁸. De *mensgerichte* directeuren (n=16, 42%) hechten aan het welzijn van hun personeel. Zij regelen bijvoorbeeld dat mensen buiten de vakanties om vrij kunnen krijgen als dat belangrijk voor hen is. Zij vinden het belangrijk om mensen ‘*in hun kracht te zetten*’, ‘*successen te vieren*’ en hechten aan persoonlijke beroepsontwikkeling: *Die krachtige leeromgeving, dat ben jij zelf: leer-kracht (...) we hebben het afgelopen jaar erg ingezet op reflectie: wie ben jij als leerkracht? En ze vinden goede sociale relaties, gezamenlijkheid en een goed werkklimaat belangrijk. Ik geloof heel erg dat je je als mens prettig moet voelen op je werkplek, zegt een directeur bijvoorbeeld.*

Andere directeuren (n=7, 18%) stellen zich wat *zakelijker* op naar hun personeel. Zij zijn veeleisend en vinden het wel belangrijk dat mensen zich goed voelen en zijn bereid hun best te doen voor mensen waarvan zij de kwaliteit zien, maar zijn zelf minder actief gericht op emotionele ondersteuning van de leerkrachten. Een directeur vertelt bijvoorbeeld: *Over het algemeen geldt voor onze school: wij willen iets, maar we vragen jullie om ook iets te willen. Als je als leerkracht iets vraagt, dan kunnen we er een opleiding en hoge verwachtingen aan koppelen, maar ik wil er ook iets voor terug (...) Je moet het leuk vinden om hier te zijn en je moet je werk leuk vinden. Als je je werk leuk vindt, dan ga je jezelf de vraag stellen of je het goed doet. Als je zegt: “zeg maar wat ik moet doen”, dan ben je zo’n slachtoffer.*

Er zijn ook directeuren die zich meer opstellen als *ondernemer* (n=18, 47%). Zij vragen proactief subsidies aan, profileren zich met hun school (*Binnen het PR-clubje hadden we tot doel gesteld minimaal 5 tot 6 keer per jaar in de lokale krant te komen*) en

¹⁸ Omdat 12 (32%) directeuren een combinatie van aspecten laten zien, tellen de percentages van *mensgericht*, *zakelijk*, *ondernemer*, en *idealistisch* niet op tot 100%.

onderhandelen met hun bestuurder. Een directeur vertelt bijvoorbeeld hoe hij via subsidies en reserves aan het sparen was voor de invoering van iPads. Toen het gespaarde bedrag boven een bovenschools afgesproken norm uit kwam, wilde het bestuur het overige geld afromen. *Toen ben ik met [het bestuur] in gesprek gegaan en heb gezegd: "(...) Het schoolplan heb je gelezen, daar staat iets in over de invoering van iPads (...) Dat geld had ik gespaard en dat pak je nu van me af". Dat geld heb ik toen uiteindelijk weer terug gekregen.* Deze directeuren gaan ook creatief met regels om, bijvoorbeeld door leerlingen van verschillende scholen (soms) samen lessen te laten volgen, en willen graag met de Onderwijsinspectie of de minister om tafel om hun plannen voor te leggen.

Een kwart van de directeuren (n=9, 24%) ten slotte is te classificeren als *idealistisch*. Zij vertellen gepassioneerd over het onderwijs, willen meer dan ‘alleen maar’ goed onderwijs bieden en benadrukken het belang van de school voor het leven en de ontwikkeling van het kind. Op de vraag of de kleine leerlingpopulatie wellicht een reden was om meer zorgleerlingen toe te laten op school reageert een directeur bijvoorbeeld: *Nee, absoluut niet! (...) Ik vind dat waar mogelijk kinderen naar de basisschool moeten kunnen.* Bovendien maken ze zich sterk voor het leraarsberoep en hekelen ze negatieve berichtgeving daarover in de media. Een directeur vertelt over een krantenartikel waarin een leerkracht klaagt over werkdruk: *Dan denk ik, waarom moet dat nu weer zo'n 'zeikstuk' zijn? Dat vind ik heel erg. Als we respect voor het onderwijs willen, dan moeten we daar met elkaar zelf wat aan doen, dan moeten we laten zien dat we deskundigen zijn, dan moet je de rug rechten en staan voor je verhaal.*

Er lijkt geen verband te zijn tussen de aspecten die de directeur in zijn of haar rol benadrukt en de kwaliteit van de school, als dat geïnterpreteerd wordt als het inspectiearrangement nu en de afgelopen zeven jaar. Het lijkt er dus niet op dat een bepaald type directeur vaker aan een (zeer) zwakke of juist voldoende scorende school verbonden is. Wel lijkt er een samenhang te bestaan tussen de rolaspecten van de directeuren en het type leiderschap van het bestuur. Ruim twee derde van de directeuren met een ‘mensgerichte’ houding (11 van de 16) ervaart het leiderschap van het bestuur als autoritair, terwijl vrijwel alle ‘ondernemers’ (17 van de 18) het leiderschap van het bestuur als democratisch kenmerken. Als gekeken wordt naar de praktisch inhoudelijke en sociaal-emotionele steun die directeuren ervaren (zie ook paragraaf 4.2.2) valt op dat de ruim de helft van de ‘mensgerichte’ directeuren (9 van de 16) aangeeft naar hun idee te weinig praktisch inhoudelijke steun te ontvangen van het bestuur. Een deel van de ‘mensgerichte’ directeuren (5 van de 16) ervaart ook te weinig sociaal-emotionele steun, maar dit probleem lijkt sterker te spelen bij de directeuren die een meer ‘zakelijke’ houding hebben: van de zeven geven er vier expliciet aan te weinig emotionele steun te ontvangen van het bestuur. De meeste directeuren die geclassificeerd kunnen worden als ‘ondernemer’ (15 van de 18) en ‘idealist’ (8 van de 9)¹⁹ laten expliciet blijken zich emotioneel wel gesteund te voelen door het bestuur.

¹⁹ Vijf directeuren hebben beide classificaties gekregen. Vier van hen geven aan zich voldoende gesteund te voelen door het bestuur, één geeft aan juist te weinig steun te ontvangen.

4.3 STREVEN: EXCELLENTIE EN INNOVATIE

4.3.1 DE INTERPRETATIE VAN EXCELLENTIE

Dat excellentie meer is dan alleen het behalen van hoge leerprestaties bij de leerlingen, lijkt breed gedragen in het onderwijsveld, zowel door de Jury Excellente scholen, als door de directeuren en bestuurders in het huidige onderzoek. Twee derde van de schooldirecteuren en de besturen (respectievelijk $n=23$, 61% en $n=8$, 67%) benadrukt dan ook expliciet dat naast prestaties andere ontwikkelingsaspecten belangrijk zijn. Een bestuurder zegt: *Ik geloof er helemaal niet in dat mensen met goede taal- en rekenvaardigheden geweldige mensen worden. Met taalontwikkeling krijg je mooie bagage, waarmee je je maatschappelijk kunt ontwikkelen. Het is een basisinstrument, maar alleen daar de focus op leggen en dan zeggen dat ons onderwijs goed in elkaar zit, daar geloof ik niks van.* De bredere interpretatie van excellentie die de directeuren en bestuurders hanteren wordt vaak benoemd in termen als ‘sociaal-emotionele ontwikkeling’, ‘talenten’ of ‘meerbegaafdheid’. Een schooldirecteur zegt bijvoorbeeld: *Waarom hoogbegaafd? Ik wil meerbegaafd, je hebt meervoudige intelligentie, het ene kind kan dit beter en het andere kind kan dat beter. Ik wil het veel meer zoeken in de diversiteit van begaafdheid.* Deze interpretatie van excellentie wordt soms nog breder getrokken, gericht op het ‘mens-zijn’ zoals een bestuurder het noemt, of op een algemene voorbereiding op ‘het latere leven’, in de woorden van een schooldirecteur: *[we willen] kinderen zo begeleiden dat, als ze straks de wereld in gaan, ze genoeg bagage hebben om voor zichzelf op te komen en dat ze weten dat ze hun eigen pad mogen lopen.*

Excellentie wordt dus breed opgevat. De vraag is vervolgens welke plek hoge resultaten op taal en rekenen dan innemen bij het bepalen van wat excellent onderwijs is. Niemand zegt dat leerprestaties niet belangrijk zijn, maar slechts twee schooldirecteuren en één bestuurder refereren bij het onderwerp excellente scholen aan de hoge scores die zij met hun leerlingen of scholen hebben behaald of willen behalen. De bestuurder vertelt dat de nadruk verschoven is van ‘hart’ en ‘handen’ naar ‘hoofd’ en een van de scholen van dat bestuur vertelt sterk ingezet te hebben op prestatieverbetering, richting excellente resultaten.

Ruim een kwart van de schooldirecteuren ($n=10$, 26%) en een derde van de bestuurders ($n=4$, 33%) benadrukken echter dat hoge prestaties relatief zijn en dat een gemiddelde score voor een zwakke of moeilijke leerlingpopulatie juist heel goed kan zijn. *Ik snap wel dat je de beste wilt zijn, zegt een directeur bijvoorbeeld, maar je hebt wel te maken met de kinderen en de populatie. (...) Dus MIJN excellentie is voor MIJN populatie.* Dit geldt helemaal voor scholen die aangeven er in te slagen zorgleerlingen ‘binnenboord te houden’, die anders wellicht naar het speciaal basisonderwijs doorverwezen zouden zijn. Een directeur zegt bijvoorbeeld: *Het is juist een kwaliteitsschool, omdat de school kinderen opneemt in zijn organisatie die andere scholen niet op willen of kunnen nemen.* Ook op bestuursniveau is een dergelijke relativering terug te zien: *De school [die op veel punten ‘rood’ scoort] doet er alles aan om uit die kinderen te halen wat er in zit, maar die kinderen kunnen gewoon wat minder. Die school is voor mij een excellente school. Daar moet een ster op, niet op een school in [een ander dorp] met de kinderen van professoren, aldus een bestuurder.* Er wordt hierbij door de respondenten geen verwijzing gemaakt naar de zogenaamde ‘schoolgroepen’: de correctie die het Ministerie van OC en W toepast op basis van het percentage gewichtenleerlingen in de school (Inspectie van het Onderwijs, 2014). In principe wordt

hiermee tegemoet gekomen aan verschillen in populatie, maar in de ogen van de respondenten gebeurt dit blijkbaar niet afdoende.

Voor scholen kan het frustrerend zijn dat wat zij bereiken met hun zwakke, moeilijke leerlingen niet wordt erkend door de Inspectie of via een excellentiekeurmerk dat deels is gebaseerd op toetsprestaties. Dit blijkt bijvoorbeeld uit de volgende uitspraak van een IB-er: *We hebben soms leerlingen die aan het eind van groep 8 een IQ-onderzoek krijgen [waaruit blijkt] dat wij ze eigenlijk nog redelijk ver hebben gekregen met de hulp die we gegeven hebben. Die [leerlingen] hebben wel D/E-scores, maar wij zijn er vreselijk trots op. Wij vinden het wel moeilijk als dat afgestraft wordt door de Inspectie.*

4.3.2 AMBITIES OP GEBIED VAN EXCELLENTIE

Uit de gesprekken bleek duidelijk dat excellent onderwijs willen bieden iets heel anders is dan het streven naar het predicaat ‘excellente school’ of een ander kwaliteitslabel. Bijna de helft van de schooldirecteuren (n=17, 45%) zegt expliciet iets over de wenselijkheid van een ‘bordje naast de deur’. Zes schooldirecteuren (16%) willen graag een officieel predicaat, maar de meesten hebben het in dit verband alleen over een predicaat gericht op een specifiek onderwijsconcept. Slechts één daarvan ambieert het label ‘excellente school’, en één ziet een andere excellente school uit het bestuur als ‘een mooi voorbeeld’. Zes andere directeuren (16%) geven aan een dergelijk label juist niet te willen. Hetzelfde beeld is te zien bij de besturen: slechts één bestuurder is positief over het label ‘excellente school’, zes (50%) zijn neutraler, of raden hun scholen zelfs af om dit te ambiëren.

Als onderbouwing geven de respondenten aan dat een excellentielabel weinig zegt. Een bestuurder zegt over een excellente school die besloten heeft zich het daaropvolgende jaar niet opnieuw aan te melden: *de kwaliteit is echter minimaal dezelfde!* Ook het feit dat de scores het volgende jaar weer anders kunnen zijn, zeker bij kleine scholen, speelt mee. Een directeur stelt: *Excellentie, dat is een eendagsvlieg (...) De groepen waarover gemiddelden worden berekend zijn zo klein, het is subjectief.* Gerelateerd daaraan gaan schooldirecteuren in op het risico een eenmaal verkregen label weer kwijt te raken: *Wij willen absoluut geen bordje aan de deur met ‘excellente school’, want het probleem is niet een bordje te halen, maar te zorgen dat het er over tien jaar nog hangt.*

Wat ook mee kan spelen is dat nadruk op excellentie niet lijkt te passen bij de schoolcultuur: leerkrachten en ouders vinden dit overdreven, aldus enkele directeuren en bestuurders. Een schooldirecteur vertelde dat het team in eerste instantie ‘zat te morren’ toen ze de school had aangemeld bij een excellentietraject en ‘doe maar normaal’ als houding had. Een andere directeur zegt: *het woord ‘excellentie’ wordt hier niet gebruikt.* Daarnaast lijkt het voor een aantal respondenten vooral een principiële kwestie te zijn. *Ik heb de voorwaarden gelezen en ik kreeg daar een beetje een wrange smaak bij (...) het feit dat je, als je je aanmeldt, een excellente school wordt [of: kunt worden] en dat je dat niet wordt als je je niet aanmeldt sprak mij niet zo aan,* aldus een directeur. Een andere bestuurder zegt: *Ik heb helemaal niks met het streven naar excellentie. Ik wil wel excellent zijn, maar niet zoals we dat doen in dit land. [Geeft een voorbeeld van een excellente school met een populatie met hoge SES]. Daarmee bewerkstellig je een tweedeling in de maatschappij. (...) We hebben letterlijk op het directieoverleg gezegd dat wij scholen afraden om zich aan te melden om zo’n excellente school te worden.*

Dat een groot deel van de besturen en scholen geen ambities heeft het predicaat ‘excellente school’ te verwerven, betekent niet dat ze niet ambitieus zijn, zich niet willen profileren of niet trots zijn op hun leerstofaanbod of op de kwaliteit die ze weten te realiseren. Bijna driekwart van de schooldirecteuren (n=28, 74%) en vrijwel alle bestuurders (n=11, 92%) geven aan intern of extern naar buiten te treden met onderwijsconcepten, voorzieningen of onderwijspraktijken, en deze belangrijk te vinden. Schooldirecteuren zijn bijvoorbeeld trots op een goed georganiseerde bibliotheek in de school, hun pedagogische visie, dat ze leerlingen met complexe problematiek op kunnen vangen (*De leerplichtambtenaar gaf ons een compliment over hoe lang wij het hebben volgehouden met een leerling*) of hun creatieve aanpak van problemen ontstaan door krimp (bijvoorbeeld door op bepaalde dagdelen de leerlingen van twee kleine scholen samenvoegen). Bestuurders zijn over het algemeen trots op hun eigen organisatie, aanpak en/of visie en stimuleren hun directeuren ‘hun nek uit te steken’.

Sommige directeuren zetten deze ambitie vooral in voor PR en hebben zich tot doel gesteld regelmatig in de lokale krant te komen. Een directeur nuanceert daarbij wel dat hij dit alleen doet met activiteiten en niet met resultaten, want: *die dingen vind ik gevaarlijk (...) Ik had met 13 leerlingen ook 3 keer [een Cito-score van] 550, maar dat kan volgend jaar zo weer anders zijn [waardoor je] onder het landelijk gemiddelde schiet en dan moet je ook in de krant staan*. Andere directeuren treden meer naar buiten met het doel een voorbeeld te zijn voor andere scholen, en presenteren hun aanpak of organisatie bijvoorbeeld op regionale of nationale bijeenkomsten. Op kleinere schaal benadrukken schooldirecteuren het belang van het delen van ‘good practices’ in het team of bestuur, bijvoorbeeld tijdens het laatste half uur van een vergadering, of via een bovenschools, bestuursbreed platform.

Daarnaast zijn er directeuren die meer in het algemeen trots en bevlogenheid verlangen van hun leerkrachten. Een directeur vertelt: *Een werknemer bij de Toyota-fabriek zou zeggen: ‘ik kom hier om de beste auto ter wereld te maken!’ Ik wil dat mijn leerkrachten dat ook zeggen: ‘ik wil het beste onderwijs voor de kinderen in de wijk, daarom moeten ze hierheen komen.’ (...) Ik wil dat je hier komt voor de kinderen. Ik wil dat vlammetje*. Een directeur van een andere school zegt: *[we willen] een stukje [school-]slagroom: je moet iets meer kunnen bieden, dat willen we ook uitdragen (...). Daar hoort bijvoorbeeld een stuk ICT bij. Als je niks met ICT hebt, dan moet je hier niet gaan werken*.

Hierbij moet worden aangetekend dat leerkrachten soms nog gestimuleerd moeten worden zich te profileren met wat ze goed kunnen en waar ze trots op zijn. Volgens een IB-er ligt dat deels aan de nuchtere mentaliteit in Noord Nederland: *Mensen scheppen niet graag op over wat ze goed kunnen en denken vaak dat wat ze zelf doen heel normaal is*. Deze bescheiden houding is ook terug te zien bij een enkele directeur: *Ja, wij zijn daar sterk in [namelijk, de opvang van zorgleerlingen], maar als ik kijk naar alle scholen van [het bestuur] dan vind ik dat ze daar allemaal sterk in zijn, dus ik vind niet dat we ons daar echt in onderscheiden*. Deze bescheidenheid is niet terug te zien op bestuursniveau: bestuurders dragen uit waar ze zich in onderscheiden en stimuleren hun schoolleiders dit ook te doen. Een bestuurder zegt bijvoorbeeld: *Ik kaart aan bij de directeuren dat zij aan de inspecteur kunnen vragen of zij zich niet kwalificeren voor het 4^e bolletje [op de indicatoren van het inspectiekader], wanneer iets heel erg goed op orde is op de school. Je moet zelf de inspecteur bevragen waarom je een 3 krijgt als een 4 past*. Een andere bestuurder betreft dit

ook op zichzelf: *[de aandacht die we krijgen vanuit de provincie] is vanuit het negatieve, vanuit een zorgelijke positie. Maar je moet ook naar buiten laten zien waar je goed in bent en daar ben je zelf verantwoordelijk voor.*

4.3.3 VORMEN VAN INNOVATIE

Scholen en besturen benadrukken dus dat excellentie meer is dan alleen hoge toetsprestaties, ambiëren over het algemeen geen officieel excellentielabel, maar willen zich op bepaalde gebieden wel profileren en zijn vaak trots op (elementen van) het onderwijs dat ze bieden. De verschillende vormen van innovatieve ideeën of aanpakken die scholen hanteren zouden gezien kunnen worden als vormen van ontluikende of potentiële excellentie. Ruim 85% van de scholen (n=33) heeft een of meerdere van dergelijke innovaties ingevoerd.

Deze innovatie heeft meestal (n=10, 26%) te maken met de invoering van digitaal onderwijs of de inzet van tablets of iPads. Sommige scholen zijn hier al heel ver in, een directeur vertelt bijvoorbeeld: *We hebben een ICT-werkgroep (...) en een collega die zelf apps maakt. Met enige trots kun je dat dan ook zeggen.* Anderen zijn nog bezig met pilots: *[MATH] werkt nu alleen in groep 3, op het moment wat minder, maar dat kwam meer door praktische, technische redenen.* Onder directeurs lijkt een verschil te bestaan in het zicht op de mogelijkheden van digitale onderwijsmethodes. Waar bij sommigen de onderwijskundige onderbouwing nog wat lijkt te ontbreken, zijn anderen realistischer in de toepassingsmogelijkheden ervan. Op een school die al langer met digitale middelen werkt vertelt een directeur bijvoorbeeld: *Het werk dat we doen is puur mensenwerk. Het apparaat dat we aanschaffen bepaalt niet het succes, maar juist de leerkracht die voor de groep staat (...) Dit apparaat heeft veel handen en veel hoofden (...) [Automatiseringsoefeningen worden] nagekeken en je hoeft geen analyse te doen (...). De tijd die je overhoudt, kun je weer in andere dingen steken.*

Een andere veelvoorkomende innovatie heeft te maken met een alternatieve klasse- of schoolorganisatie (n=9, 24%), vaak in reactie op krimp. Het gaat hier om verregaande samenwerking tussen scholen en teams, bijvoorbeeld door gebruik te maken van gemeenschappelijke experts, of door leerlingen binnen of tussen scholen op bepaalde dagdelen te hergroeperen. Op deze manier kunnen combinatieklassen van twee in plaats van drie jaargroepen worden gevormd, of kunnen combinatiegroepen worden gesplitst voor instructiemomenten. Ook hergroepering als onderdeel van onderwijsvernieuwing valt hieronder, bijvoorbeeld door op bepaalde momenten te werken met grotere groepen, en op andere momenten een kleinere groepsinstructie te geven of volgens een circuitsysteem te werken, al dan niet in combinatie met digitaal onderwijs.

Andere punten waarin scholen sterk zijn en waarmee ze zich vaak willen profileren zijn meertaligheid (n=6, 16%), soms in combinatie met internationalisering in de vorm van contacten met scholen in het buitenland; aandacht voor zelfstandigheid en het betrekken van leerlingen bij hun leerproces via bijvoorbeeld leergesprekken (n=5, 13%); expertise in de opvang van leerlingen met specifieke behoeften, zowel aan de onder- (n=4, 11%) als aan de bovenkant (n=5, 13%) als op sociaal-emotioneel vlak (n=3, 8%); het positioneren van de school in een bredere context in een vorm van integrale kindvoorziening (n=4, 11%) of, buiten de structuur van een dergelijke voorziening om, in de vorm van samenwerking met

externe partners (n=3, 8%). Tenslotte zijn er scholen die zich richten op excellent leiderschap van de directeur of talenten van leerkrachten (n=4, 11%)

5. CONCLUSIE EN DISCUSSIE

Scholen hebben continu te maken met verandering, hetzij door situaties die buiten hun invloedssfeer liggen, zoals krimp, hetzij door geconstateerde kwaliteitsproblemen en achterblijvende prestaties, hetzij door de ambitie meer aan te bieden. ‘*Een poosje in de Bahama-stand*’ is daardoor vaak geen optie. Om zicht te krijgen op de manieren waarop schooldirecteuren in samenwerking met hun besturen en hun team de onderwijskwaliteit waarborgen en verhogen via een opbrengstgerichte houding, is uitgebreid met 40 schooldirecteuren en 13 schoolbestuurders²⁰ gesproken. Kern van de gesprekken waren verschillende procesindicatoren in drie verandercontexten, namelijk omgang met krimp, aanpak van kwaliteitsproblemen en/of een streven naar excellentie. Het streven naar excellentie en innovatie is een veranderingscontext die verschilt van de contexten die te maken hebben met krimp en achterblijvende resultaten omdat dit een zelfgekozen, zelf geïnitieerde verandering is, die daarmee hoogstwaarschijnlijk tegemoet komt aan de behoeften van de betrokkenen. Dit creëert veel gunstiger voorwaarden voor het slagen van het veranderingsproces dan ‘noodgedwongen’ veranderingen (Datnow & Stringfield, 200; Fullan, 1984), hoewel die ook als kans benaderd kunnen worden.

Met de aantekening dat de drie verandercontexten niet strikt te scheiden zijn en soms juist samen hangen, worden de belangrijkste bevindingen per deelcontext hieronder samengevat en beschouwd. Vervolgens wordt beschreven wat de rol van de verandercontext is in de toepassing van opbrengstgericht werken. Daarna wordt ingegaan op beperkingen van het onderzoek en worden praktijkaanbevelingen gedaan. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een beschouwing over de gezamenlijke opbrengst van de drie samenhangende deelprojecten over opbrengstgericht werken op klas-, school- en bestuursniveau.

5.1 GEGEVEN: KRIMP EN KLEINE SCHOLEN

Krimp is een gegeven, met name in de Noordelijke provincies (Haartsen & van Wissen, 2012). De overheid erkent dat bepaalde Nederlandse gemeentes extra aandacht zouden moeten krijgen omdat zij nu of in de toekomst te maken (zullen) hebben met krimp. Dit betreft de zogenaamde topkrimp- en anticipeer-gemeenten, waarin respectievelijk 35 en 26% van de scholen uit maximaal 100 leerlingen bestaat. In de drie Noordelijke provincies liggen elf topkrimp-gemeenten, allemaal in Groningen, en vijftien anticipeer-gemeenten (Haartsen & van Wissen, 2012). Dat krimp een relevant thema is voor vrijwel alle geïnterviewden en dat scholen met ongeveer 100 leerlingen door de betrokkenen niet per se als klein worden beschouwd is in dit licht niet verwonderlijk. De minimum schoolgrootte van 100 leerlingen die twee jaar geleden door de Onderwijsraad is geopperd (Onderwijsraad, 2013) wordt dan ook niet gesteund door de respondenten. De meeste besturen hebben richtlijnen geformuleerd voor de minimale omvang van basisscholen. Vaak is de richtlijn 80 leerlingen, soms ook 60 of 50 leerlingen, maar zij passen deze richtlijnen niet rigide toe en wegen factoren als gerealiseerde onderwijskwaliteit, financiën en bereikbaarheid en pluriformiteit van onderwijs

²⁰ Gebruikte data: 38 interviews met schooldirecteuren en 12 interviews met schoolbestuurders.

in de omgeving mee. De minimum schoolgrootte die schooldirecteuren acceptabel vinden ligt over het algemeen wat lager dan die van de bestuurders.

De minimale schoolgrootte die nog werkbaar is hangt ook samen met de opvatting over de wenselijkheid van combinatiegroepen met drie leerjaren en de onderwijskwaliteit die in die context geboden kan worden. Op dit vlak lopen de meningen uiteen²¹: volgens sommige directeuren en bestuurders is een driecombinatie niet wenselijk en te moeilijk, terwijl anderen juist zeggen dat hun personeel dit goed aan kan, al erkennen ook zij dat hier goed personeel voor nodig is dat ervaren is met het lesgeven aan dergelijke groepen. Dit bevestigt eerdere bevindingen dat lesgeven aan combinatiegroepen meer leerkrachtvaardigheden vraagt (Miller, 1991), of aanvullende training, zoals binnen specifieke onderwijsconcepten gebeurt. Sommige directeuren proberen het probleem van driecombinatiegroepen op te lossen door digitale lesmethodes in te zetten waarmee leerlingen meer individueel gaan werken. Ook deze aanpak vereist echter de nodige leerkrachtvaardigheden en een goed overzicht over de leerlijnen en behoeften van leerlingen en leidt natuurlijk niet ‘automatisch’ tot beter, gedifferentieerd en op prestaties gericht onderwijs.

Als scholen kleiner worden, blijft er niet genoeg fte over voor een fulltime directeur. Directeuren krijgen daarom meerdere scholen onder hun hoede en/of krijgen er lesgevende taken bij. Meerschools directeurschap kan efficiënt zijn en een kwaliteitsimpuls geven: door teams van de verschillende scholen samen te laten werken kan kennis en expertise worden uitgewisseld en kunnen vergelijkbare taken en activiteiten op de verschillende scholen worden gecombineerd. Het nadeel echter is dat directeuren hun aanwezigheid over de verschillende locaties moeten verdelen en veel tijdsdruk ervaren, zeker als er geen of weinig ondersteuning is van een administratief medewerker, conciërge, locatieleider of het stafbureau. Het onderwijskundig leiderschap lijkt er daardoor makkelijk bij in te schieten.

Daarnaast leidt meerschools directeurschap tot een rolverschuiving naar het managen van de verschillende scholen en een overkoepelende blik, weg van de werkvloer en de leerlingen. Deze rolverschuiving is voor een deel van de directeuren – die op hun kleine scholen juist hechte betrokkenheid gewend waren – moeilijk. Een andere oplossing voor kleine scholen is het directeurschap te combineren met lesgevende taken, een dubbelrol die in internationale context regelmatig wordt beschreven als zwaar (Deunk & Doolaard, 2014). Sommige besturen stimuleren dit bewust, terwijl anderen dit juist niet willen. Ook directeuren wisselen sterk in hun idee over de wenselijkheid van het combineren van directie- en onderwijstaken. Het nadeel lijkt voor veel mensen gebrek aan (voorbereidings)tijd te zijn, het voordeel de voldoening van het lesgeven en het contact met leerlingen.

Samenwerking tussen scholen kan ook plaatsvinden over bestuursgrenzen heen, in een gedeeld gebouw, multifunctionele accommodatie of een geïntegreerd kindcentrum. Een stap verder is het fuseren van scholen of het vormen van een samenwerkingsschool. Kenmerkend bij al deze oplossingen is de tijd en energie die directeuren en soms ook bestuurders kwijt zijn aan communicatie over de plannen met ouders, dorpsbelangen en gemeente. Aandachtspunten bij samenwerkingen in ‘twee-onder-één-dak’-constructies of kindcentra zijn dat de fysieke nabijheid geen inhoudelijke samenwerking garandeert, zeker niet in dorpen waar verzuiling

²¹ De meningen lopen uiteen *binnen* de groepen respondenten, maar de verdeling van de opvatting of een driecombinatie werkbaar is of niet verschilt niet *tussen* de groepen directeuren en bestuurders.

speelt. Bovendien lopen scholen die wèl intensiever samen willen werken snel tegen praktische problemen aan als zij middelen en personeel gefinancierd door meerdere partijen gezamenlijk willen inzetten en als zij tot op zekere hoogte toch elkaars concurrenten blijven.

Samenwerkingsscholen die onder een federatiebestuur vallen hebben minder last van dit probleem. Samenwerkingsscholen worden echter vaak al in een eerder stadium gevormd, en worden dan toegewezen aan één van beide besturen, met de belofte de andere identiteit te waarborgen. Opvallend is dat in de aanloop naar een samenwerkingsschool vooral aandacht wordt besteed aan identiteit, en veel minder aan andere onderwijsinhoudelijke afstemming en het vormen van een gezamenlijke visie. Daarnaast blijken er vaak nog onduidelijkheden te bestaan over de positie en bovenschoolse ondersteuning van de personeelsleden van het andere bestuur, die daardoor tussen wal en schip kunnen belanden.

5.2 PROBLEEM: ACHTERBLIJVENDE RESULTATEN

Achterblijvende resultaten en/of een beoordeling als (zeer) zwakke school is een dwingende verandercontext: scholen en besturen moeten hier op reageren. Als een nieuwe directeur of een inspecteur tekorten constateert, is dit meestal een gevolg van problemen die al langer spelen. De directeur kan zich echter niet alleen richten op het verbeteren van de onderwijskwaliteit, maar moet vaak ook aandacht besteden aan het - soms 'beschadigde' - team zelf. Voordat de verbeterslag gemaakt kan worden zijn directeuren dus vaak genoodzaakt aandacht te besteden aan intern of extern gerichte negativiteit (bijvoorbeeld binnen het team zelf, of extern tegen de Inspectie, Wilcox & Gray, 1996), inpassing van eventuele nieuwe leerkrachten in het team en het creëren van een veilig klimaat (Hargreaves, 1998; Schmidt & Datnow, 2005).

Een direct gevolg van achterblijvende resultaten is een sterkere datagerichtheid. Directeuren analyseren de opbrengsten van de school al dat niet samen met de IB-er en bespreken dit in het team. Er is een verschil zichtbaar in de reactie op mindere resultaten: soms is de nadruk vooral formatief, als een aanleiding voor ondersteuning aan de leerkracht, soms meer summatief, als een indicatie van de kwaliteit van de leerkracht.

Alle scholen en besturen hanteren doelen, een belangrijk onderdeel van opbrengstgericht werken. Over het algemeen wordt de ondergrens van de Inspectie daarbij als minimum gesteld, met soms daarbij iets hogere doelen, waarvan het minder erg is als deze niet gehaald worden. Doelen worden vaak geformuleerd in groepspercentages of gemiddelden, maar voor kleine scholen zijn die minder goed te interpreteren, vanwege het grillige beeld dat kleine klassen met zich mee brengen.

Bij het aanpakken van kwaliteitsproblemen is het belangrijk dat een directeur *invloed* heeft op procesindicatoren van kwaliteit. Hij of zij moet met andere woorden in staat zijn om zich als succesvolle leider op te stellen, door onder andere een visie te vormen en uit te dragen, het personeel te motiveren, te zorgen voor voldoende vaardigheden in het team en voor goede werkcondities (Hubbard, Datnow, & Prunyn, 2014; Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008; Schildkamp et al., 2014). Dit sluit aan bij de verschillende aspecten die de directeuren in hun leiderschap benadrukken en die zij in meer of mindere mate inzetten: mensgerichtheid, ondernemerschap, een zakelijke houding en idealisme. Om dit leiderschap goed vorm te kunnen geven, werkt de directeur samen met het bestuur en met de IB-er.

Op bovenschools niveau hebben directeuren te maken met het bestuur, dat (in de ogen van de directeur) op een meer autoritaire of meer democratische manier leiding kan geven. Opvallend is dat de leiderschapsstijl van het bestuur en de praktisch inhoudelijke en sociaal-emotionele steun die de bestuurder biedt niet altijd gelijk ervaren wordt over scholen heen en een kenmerk lijkt te zijn van de relatie tussen de individuele directeur en het bestuur. Dit zou samen kunnen hangen met de leiderschapsstijl van de directeur zelf. Directeuren die in hun leiderschap gericht zijn op het welzijn van de mensen, beschrijven de leiderschapsstijl van hun bestuur vaker als autoritair en geven relatief vaak aan te weinig praktisch inhoudelijke ondersteuning van hun bestuur te krijgen. Degenen die het meest gericht zijn op relaties lijken dit dus niet direct terug te zien op bovenschools niveau. Directeuren die zich meer als ondernemer opstellen, beschrijven de leiderschapsstijl bijna allemaal als democratisch en worden in hun ogen wel sociaal-emotioneel door hun bestuur gesteund. Ook de meeste idealistische directeuren geven aan dat hun bestuur hen emotioneel steunt, terwijl relatief veel mensen met een zakelijke houding aangeven juist te weinig emotionele steun te krijgen. Wellicht dat de ondernemende en idealistische directeuren die rollen ook kunnen uitdragen door de ruimte die zij krijgen van hun bestuur. Het zou kunnen zijn dat een aantal zakelijke directeuren door het gemis aan steun wat meer afstand hebben genomen van hun bestuur, maar het zou ook zo kunnen zijn dat zij minder duidelijk om emotionele steun van hun bestuurder vragen.

Op schoolniveau wordt de directeur ondersteund door de IB-er in het aansturen van de leerkrachten en het verbeteren van de onderwijskwaliteit. Directeuren verschillen in de manieren waarop zij met hun IB-er omgaan, sommigen vormen een min of meer gelijkwaardig team met de IB-er, terwijl anderen een meer hiërarchische relatie hebben. Beide vormen kunnen goed werken, mits de IB-er voldoende tijd en vaardigheden heeft. Respectievelijk een derde en een kwart van de directeuren geeft aan problemen te ervaren op deze gebieden. Het lijkt daarom van belang dat de directeur invloed kan uitoefenen op de situatie, door bijvoorbeeld via creatieve oplossingen de IB-tijd te vergroten of door een andere IB-er aan te stellen, eventueel iemand waar op een andere school al eens naar tevredenheid mee is samengewerkt.

De invloed op het aanstellen van personeel en daarmee op de samenstelling van het team lijkt cruciaal (Nias, 1998). Directeuren die geen stabiel team hebben, jonge mensen niet kunnen behouden en die mensen toegewezen krijgen door gedwongen mobiliteit of krimpgerelateerde herplaatsing, geven aan moeite te hebben de onderwijskwaliteit te behouden. Directeuren daarentegen die met steun van het bestuur minder functionerende mensen kunnen herplaatsen en nieuwe mensen kunnen aanstellen, zien dit als een belangrijke factor in de kwaliteitsslag die zij hebben gemaakt. Natuurlijk zijn professionaliseringsmogelijkheden voor het team of voor individuele leerkrachten ook een belangrijke factor in kwaliteitsverbetering; daarin lijkt binnen scholen en besturen echter in voldoende mate voorzien.

5.3 STREVEN: EXCELLENTIE EN INNOVATIE

Op overheidsniveau wordt excellentie gezien als een combinatie van hoge opbrengsten met 'iets extra's' (zie bijvoorbeeld Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2014; en www.excellentescholen.nl). Het overgrote deel van de directeuren en bestuurders lijkt juist

afstand te nemen van deze vorm van opbrengstgerichtheid. Enerzijds doordat zij juist de nadruk leggen op andere ontwikkelingsaspecten zoals meervoudige intelligentie, creativiteit en ‘mens-zijn’, anderzijds doordat zij benadrukken dat hoge opbrengsten relatief zijn en samenhangen met het niveau en de sociaaleconomische achtergrond van hun populatie (hoewel hier via ‘schoolgroepen’ wel enigszins voor gecorrigeerd wordt) en de omvang van de school.

Over het algemeen hebben scholen en besturen wel ambities, maar die richten zich niet op excellentie zoals dat nu landelijk wordt ingevuld. De meeste scholen streven *niet* naar het nationale excellentielabel, omdat de betekenis ervan hen weinig zegt en ook vanwege het risico het label een volgend jaar weer te verliezen. Zij profileren zich liever onderwijsinhoudelijk, bijvoorbeeld met een specifiek onderwijsconcept of extra aandacht voor de brede algemene ontwikkeling.

Excellentie zou ook kunnen worden gezien als het invoeren van innovatie en het creatief inspelen op de situatie van de school. Een kwart van de scholen oriënteert zich op het gebruik van digitale middelen in het onderwijs, voornamelijk via tablets. De ene school is hier verder mee dan de andere. Een aantal directeuren dat aan de start van tabletonderwijs staat, lijkt echter vooral erg enthousiast over de vele mogelijkheden die tablets zouden bieden, en is wat minder concreet over hoe leerkrachten hier in de praktijk hun onderwijs mee zouden kunnen of moeten verbeteren. Een andere innovatie is het hergroeperen van leerlingen en leerkrachten binnen of tussen scholen. Dit wordt wellicht niet snel als innovatie gezien, maar is wel degelijk een creatieve manier om de onderwijskwaliteit te verbeteren. Hieronder vallen organisatievormen zoals het splitsen van combinatiegroepen op bepaalde momenten, het samenvoegen van klassen van verschillende scholen op enkele dagdelen, en het vormen van een groter leerkrachtenteam dat lesgeeft op meerdere scholen. Deze innovaties worden vaak ingezet in reactie op krimp, maar zouden in principe ook zonder deze aanleiding gebruikt kunnen worden, denk bijvoorbeeld aan circuitonderwijs of klasdoorbrekende leesmomenten in de ochtend (Slavin, 1987).

5.4 DE ROL VAN VERANDERINGSCONTEXTEN IN OPBRENGSTGERICHT WERKEN

Bij het beantwoorden van de vraag hoe de onderwijskwaliteit behouden en versterkt wordt op scholen in verandering, is inzicht in de rol van die verandering op de toepassing van opbrengstgericht werken essentieel. Het blijkt dat (aspecten van) opbrengstgericht werken in de drie verandercontexten verschillend uitpakken.

Op kleine en krimpende scholen lijkt opbrengstgerichtheid geen hoofdrol te spelen. Dit heeft ten eerste te maken met een praktisch probleem: de datagerichtheid die een belangrijk onderdeel uitmaakt van opbrengstgericht werken wordt vaak vertaald in groepsgegevens, trends en percentages zwakkere en sterkere leerlingen. Opbrengsten en doelen die op deze manier geformuleerd worden, zijn voor kleine scholen met kleine groepsgroottes echter minder goed te interpreteren en daardoor ook minder goed te gebruiken in een cyclische, opbrengstgerichte werkwijze.

Daarnaast blijken er op kleine, krimpende scholen veel andere zaken om aandacht te vragen. Er gaat bijvoorbeeld veel energie naar zaken die te maken hebben met de aanloop naar samenwerking of fusie (zoals contact met ouders en dorpsbelangen, het bewaken van de

identiteit) of die te maken hebben met onduidelijkheid over toekomstig budget, formatie en teamsamenstelling. Het is voorstelbaar dat dergelijke aandachtstrekkers ten koste gaan van de aandacht voor opbrengstgericht werken en onderwijskwaliteit.

Tenslotte geldt voor kleine scholen en scholen in krimpsituaties dat deze te maken hebben met een kleiner team, dat vaker van samenstelling wisselt. Dit kan van invloed zijn op de mogelijkheden tot het vormen van professionele leergemeenschappen en de stabiliteit van expertise in het team, en daarmee een belemmerende werking hebben op een gezamenlijke aanpak van opbrengstgericht werken (DuFour, DuFour & Eaker, 2008; Nias, 1998). Dit kan nog worden versterkt doordat er op kleine scholen minder formatie beschikbaar is voor de directeur en de IB-er die het proces van opbrengstgericht werken daardoor minder goed kunnen sturen en ondersteunen (Schildkamp et al., 2014). Aan de andere kant kunnen deze consequenties van krimp ook een kwaliteitsimpuls geven. Bij scholen die netwerken vormen, die dezelfde directeur hebben, of die zich voorbereiden op toekomstige samenwerking, kunnen zich professionele leergemeenschappen vormen met leerkrachten van verschillende scholen. Dergelijke schooloverstijgende samenwerking brengt nieuwe perspectieven, stimuleert mensen de eigen werkwijze te expliciteren en om prestaties te vergelijken, iets wat wellicht minder snel gebeurt als overleg voornamelijk binnen het eigen team plaatsvindt. Bovendien kan de parttime aanstelling van de directeur de zelfstandigheid van de leerkrachten en de gedeelde verantwoordelijkheid binnen het team stimuleren, een belangrijk aspect van een opbrengstgerichte houding.

Bij scholen met achterblijvende resultaten speelt opbrengstgericht werken automatisch een rol, omdat verhoging van de resultaten de enige manier is om weer een basisarrangement te krijgen. Scholen die weer 'op groen' willen komen zullen dus datagerichter worden. Het verbeterplan dat wordt ingezet naar aanleiding van de achterblijvende resultaten en de teamwisselingen die dan vaak worden doorgevoerd, kunnen daarnaast een impuls geven aan het invoeren van een opbrengstgerichte werkwijze.

Een belemmerende factor is echter dat achterblijvende resultaten en een negatief inspectieoordeel een grote impact kunnen hebben op het team (Hargreaves, 1995). De schoolleider kan zich daarom vaak niet enkel op de invoering van opbrengstgericht werken richten, maar moet ook aandacht hebben voor de ontstane onrust en onzekerheid. De leerkrachten moeten vertrouwen hebben in hun eigen kunnen en in het (nieuwe) team moet open met elkaar kunnen communiceren, elkaar feedback kunnen geven en om advies durven vragen. Juist omdat veranderingsprocessen onrust en onzekerheid met zich meebrengen (Fullan, 1984; Schmidt & Datnow, 2005), is een veilig klimaat voorwaarde voor het implementeren van een kwaliteitsverbetering.

Bij excellentie en innovatie komt opbrengstgericht werken niet echt aan bod. Wellicht dat opbrengstgericht werken vooral wordt gezien als een manier om een basis-onderwijskwaliteit te bereiken en niet om extra hoog te presteren op de cognitieve vakken. Bij excellentie en innovatie wordt de nadruk juist gelegd op andere terreinen. Een opbrengstgerichte houding zou hier overigens wel passend kunnen zijn, voornamelijk in het stellen van doelen van de vernieuwende onderwijsaanpak of het bijzondere leerstofaanbod en het expliciteren van de ambitie. Innovaties worden immers ingevoerd met een reden en met een opbrengstgerichte houding kan beter zicht verkregen worden op de effecten van de innovatie en de meerwaarde ervan.

5.5 BEPERKINGEN VAN HET ONDERZOEK

Omdat scholen continu in verandering zijn en deze veranderingen samengaan met allerlei keuzes en aanpassingen op allerlei niveaus (Doolaard, 1999; Duke & Salmonowicz, 2010) is er voor gekozen om in dit onderzoek een brede, open aanpak te hanteren. In plaats van gestructureerde interviews te af te nemen bij schooldirecteuren en bestuurders, zijn bewust open gesprekken gevoerd. Op deze manier kon ruimte gecreëerd worden voor school- en bestuurspecifieke situaties en de invloed van de schoolsituatie op leiderschap en verbeteractiviteiten. Er waren vooraf enkele thema's geformuleerd die in het gesprek aan de orde zouden komen, maar niet op detailniveau. Het nadeel daarvan is dat geen conclusies kunnen worden getrokken over de *afwezigheid* van bepaalde onderwerpen. In de interviews is bijvoorbeeld niet speciaal gevraagd naar emotionele steun die de directeur in zijn of haar ervaring ontvangt van de bestuurder, bij analyse van de interviews bleek dat dit in een groot aantal gesprekken echter wel spontaan naar voren is gekomen. Uit de voorbeelden die sommige directeuren gaven bleek expliciet een gebrek aan emotionele steun, terwijl uitspraken van andere directeuren er op wezen dat zij zich juist wel emotioneel gesteund voelen door hun bestuur. Voor directeuren die geen voorbeelden gaven die wezen op de af- of aanwezigheid van steun is alleen de indirecte conclusie te trekken dat dit onderwerp voor deze directeuren wellicht dan ook minder belangrijk was.

Het achterliggende idee van een onderzoek naar de manier waarop schooldirecteuren zorgdragen voor onderwijskwaliteit in scholen die continu te maken hebben met verandering, is dat hiermee *effectieve* praktijken geïdentificeerd kunnen worden. Uiteindelijk wordt effectiviteit gevat in productindicatoren, het gaat immers om de invloed van het onderwijs op de ontwikkeling en de prestaties van de leerlingen. Met dit onderzoek wordt echter alleen inzicht verkregen in procesindicatoren, en dan alleen nog op de factoren die *in de ogen van de betrokkenen* een rol hebben gespeeld bij de verandering en die faciliterend dan wel belemmerend werken bij het zorgdragen voor een goede onderwijskwaliteit. Het onderzoek draagt bij aan inzicht in hoe verschillende procesindicatoren worden ingevuld in de praktijk. Voor conclusies over causale relaties tussen leiderschapspraktijken en contextfactoren op school- en bestuursniveau en leerlingprestaties is ander type onderzoek nodig.

Er is tenslotte alleen gesproken met bestuurders en directeuren in de drie noordelijke provincies. Binnen deze groep was er veel variatie, waar ook ruimte voor was door de open opzet van het onderzoek, maar er kan niet zonder meer van worden uitgegaan dat hetzelfde beeld was gevonden in een onderzoek in andere krimpregio's of in gebieden met een andere cultuur of populatie. Het zou bijvoorbeeld zo kunnen zijn dat de vermeende nuchterheid of lagere verwachtingen in Noord Nederland (Inspectie van het Onderwijs, 2013) invloed hebben gehad op hoe over het streven naar excellentie wordt gepraat.

5.6 PRAKTIJKAANBEVELINGEN

Voor elke verandercontext zijn enkele aanbevelingen te formuleren op beleids- en bestuursniveau.

Gegeven: krimp en kleine scholen. Het beleidsvoornemen om op nationaal niveau een absolute norm voor minimale schoolgrootte vast te stellen die een stuk hoger ligt dan het huidige minimum lijkt niet ondersteunend te zijn voor schoolbesturen. Besturen hanteren zelf vaak al richtlijnen die een stuk hoger liggen dan het minimum van 23 leerlingen, maar wegen context- en kwaliteitsfactoren mee in de beslissing een school in stand te houden. Waar besturen en scholen mogelijk wel baat bij hebben is meer ruimte om gezamenlijk verantwoordelijk te blijven voor samenwerkingsscholen.

Op bestuursniveau is het van belang te zorgen voor een goede ondersteuningsstructuur voor meerschoolse directeuren, zodat zij genoeg tijd over houden voor onderwijskundig leiderschap (Deunk & Doolaard, 2014; Fink & Brayman, 2006). Het combineren van directietaken en lesgeven lijkt zowel als ontspannend als stressvol te kunnen worden ervaren. Dit zou kunnen worden meegenomen in de toewijzing van taken aan directeuren. Bij het vormen van een samenwerkingsschool lijkt het van belang ervoor zorg te dragen dat er van tevoren genoeg over onderwijskundige visie en aanpak wordt gesproken, en er niet voornamelijk gericht wordt op zaken rond identiteit. Bovendien is het belangrijk duidelijk uit te werken wat de plek van de nieuwe personeelsleden binnen het ‘ontvangende’ bestuur zal zijn en hoe het ‘andere’ bestuur bij de samenwerkingsschool betrokken blijft en deze betrokkenheid ook naar de mensen zelf toe blijft tonen.

Probleem: achterblijvende prestaties. Veel scholen, zeker de kleine, geven aan relatief veel ‘moeilijkere’ leerlingen aan te trekken, die de groepsgemiddelden drukken. De correctie via schoolgroepen, die de Inspectie toepast, doet in de ogen van de betrokkenen blijkbaar geen recht aan hun specifieke populatie. Wellicht is het goed te evalueren hoe passend de huidige correctiemechanismen op basis van leerlinggewicht zijn.

Uit dit onderzoek blijkt geen duidelijke voorkeur van de ene leiderschapsstijl boven de andere, voor bestuurders noch voor directeuren, maar een goede aansluiting van de stijl van de bestuurder en de directeur lijkt wel belangrijk (van de Grift & Houtveen, 2006). Een democratische bestuursstijl lijkt goed samen te gaan met directeuren die zich opstellen als ondernemers en degenen die een idealistische insteek hebben. Wat betreft praktisch inhoudelijke (Verbeek, Ledoux & Glauvé, 2012) en sociaal-emotionele steun zouden besturen er vanzelfsprekend naar moeten streven te voorkomen dat directeuren op deze gebieden gemis ervaren. Hierbij moet oog gehouden worden voor de individuele relaties tussen bestuurder en directeur, omdat directeuren binnen een bestuur de aan- of afwezigheid van dergelijke steun soms verschillend ervaren.

Voor directeuren blijkt het heel belangrijk om invloed uit te kunnen oefenen op de samenstelling van het team. Door de gevolgen van krimp kunnen besturen vaak geen nieuwe mensen aannemen en moeten zij personeel dat ‘over’ is herplaatsen. Toch is het aan te bevelen om directeuren meer stem te geven in het personeel dat zij krijgen en hen bij verbetertrajecten te helpen geschikt personeel te zoeken - soms is één iemand al genoeg - en zo min mogelijk tijdelijk personeel op kwetsbare of kleine scholen te zetten (zie ook Fullan, 1984). Voor besturen met veel kleine scholen kan het daarbij handig zijn om inzicht te hebben welke personeelsleden de vaardigheden hebben om les te kunnen geven aan combinatieklassen met drie leerjaren en deze vaardigheden binnen het personeelsbestand te versterken via collegiale consultatie.

Streven: excellentie en innovatie. Het is belangrijk om te beseffen dat veel bestuurders en directeuren een andere invulling van excellentie hebben dan op overheidsniveau is vastgesteld en dat veel scholen wel ambitieus zijn, maar niet naar het landelijke excellentielabel streven. Dit roept de vraag op in hoeverre het excellentiebeleid aansluiting vindt bij de praktijk.

Eén van de innovaties die relatief vaak wordt ingezet is tabletonderwijs. Op bestuursniveau zou nagegaan moeten worden of er op scholen genoeg inzicht is in de onderwijskundige inzet van dergelijke hulpmiddelen en of leerkrachten hiervoor voldoende vaardigheden hebben, of dat hier extra aandacht aan besteed zou moeten worden. Er zou bij de invoering van innovaties met andere woorden goed in de gaten moeten worden gehouden of middel, doel en effect helder zijn, of met andere woorden, innovaties met een opbrengstgerichte houding worden benaderd.

5.7 SAMENHANG MET DE ANDERE THEMAPROJECTEN²²

In deze afsluitende paragraaf wordt stilgestaan bij het beeld dat de drie uitgevoerde deelprojecten gezamenlijk opleveren met betrekking tot de implementatie van opbrengstgericht werken in de onderwijspraktijk. De samenhang tussen de projecten komt in de kern tot uiting in figuur 1, dat in de inleiding is weergegeven. Figuur 1 geeft zowel de componenten van opbrengstgericht werken weer, als hun onderlinge relaties. Bovendien is te zien dat opbrengstgericht werken op meerdere niveaus plaatsvindt: in de groep, op schoolniveau, en op het niveau van het bestuur. Steeds is er allereerst sprake van de evaluatie van voortgangsgegevens (blok 1): gegevens over de prestaties van de leerlingen in een specifieke groep, of de prestaties van alle groepen die door het schoolteam worden besproken, dan wel data over de prestaties van de school/scholen die onder een schoolbestuur vallen en halfjaarlijks worden geëvalueerd door bestuur en directeur(en). In het tweede blok worden op basis van de verkregen kennis over de groeps- of schoolprestaties heldere en uitdagende doelen gesteld, die bijvoorbeeld bij de volgende afname van de leerlingvolgssysteemtoetsen gerealiseerd moeten zijn. Als de huidige en de gewenste situatie bekend zijn, moet de leraar, de school of het bestuur een instructiestrategie, een schoolbrede aanpak, of een strategie op bestuursniveau bepalen die de realisatie van de gestelde doelen zo kansrijk mogelijk maakt (blok 3). De laatste stap betreft de uitvoering van de geplande strategie in de groep, in de hele school of een deel van de school, dan wel in alle scholen van een bestuur (blok 4).

De drie in deze BOPO-studie uitgevoerde deelprojecten bieden vanuit drie verschillende perspectieven waardevolle inzichten met betrekking tot de implementatie van opbrengstgericht werken, die zeer relevant zijn voor beleidsvorming gericht op opbrengstgericht werken. Elk van deze drie niveaus van opbrengstgericht werken (groep, school, bestuur) zal hieronder besproken worden, op basis van de drie verrichte deelprojecten.

Uit de studie onder 77 leerkrachten (deelproject 1, Faber, Visscher, & Schut, 2015) blijkt dat deze leerkrachten (die hadden deelgenomen aan een schoolbrede tweejarige opbrengstgericht werken-interventie) overwegend positief staan tegenover opbrengstgericht werken als aanpak en ook over de kennis en vaardigheden beschikken die nodig zijn voor de correcte analyse van leerlingvolgssysteemanalyseresultaten. Blok 1 in figuur 1 levert dus

²² Deze paragraaf is in licht gewijzigde vorm ook opgenomen in de rapportages over de andere twee deelprojecten.

weinig problemen op na twee jaar training. Voor blok 2 en 3 (prestatie- en leerdoelen stellen en vervolgens een aanpak bepalen om de gestelde doelen te realiseren) is de situatie nog minder rooskleurig. Nog te vaak worden de resultaten van blok 1 onderbenut voor het maken van de groepsplannen waarin doelen (blok 2) en instructiestrategieën voor doelrealisatie (blok 3) worden bepaald. Bovendien is de geplande instructie vaak nog onvoldoende gedifferentieerd. Een soortgelijk beeld zien we in de klassesituatie waar het gemaakte plan moet worden uitgevoerd: relatief weinig differentiatie in de instructie (daarbij is het beeld in groep 4 en 7 iets beter dan in groep 2). De bevindingen laten zien dat het maken van drie instructiegroepen (de gangbare werkwijze in het primair onderwijs) alleen onvoldoende is; van belang lijkt een goede afstemming van de instructie en de verwerkingsopdrachten op de instructiebehoeften die leerlingen hebben. Differentiëren is een hele complexe professionele vaardigheid (Inspectie van het Onderwijs, 2014) waarvoor leerkrachten onvoldoende zijn toegerust. Als we willen dat via opbrengstgericht werken informatie over de studievoortgang leidt tot meer afgestemde instructie in de klas, dan zal onderzocht moeten worden wat differentiëren precies aan professionele kennis, vaardigheden en attitudes veronderstelt, én hoe leerkrachten daar systematisch in getraind kunnen worden. Daarbij zal met name ook onderzocht moeten worden hoe pre-service opleiding en de in-service professionalisering zo goed mogelijk op elkaar afgestemd kunnen worden, omdat het goed leren beheersen van differentiëren als professionele competentie diverse jaren zal vergen.

Het deelproject dat in het huidige rapport beschreven wordt, onder 38 schoolleiders van basisscholen en 12 schoolbestuurders laat zien dat niet alleen de competenties van leerkrachten essentieel zijn bij opbrengstgericht werken, maar dat de bredere organisatorische en bestuurlijke context een grote impact kan hebben op wat wel en niet haalbaar is op dit gebied. Zo is te zien dat de mate waarin scholen, schoolteams en schoolleiders in materiele en ook in emotionele zin (bijvoorbeeld als de school het label '(zeer) zwak' krijgt) door hun besturen gesteund worden in het werken aan kwaliteit nogal verschilt. Een derde van de schoolleiders ervaart die steun als onvoldoende. Daarnaast zijn er andere factoren die het werken aan hoge opbrengsten kunnen bemoeilijken: een sterke mobiliteit onder schoolleiders en leerkrachten waardoor de continuïteit van het team in het geding komt, een grote (organisatorische) taakbelasting voor schoolleiders in parttime aanstellingen voor (meerdere) kleine scholen, waardoor het onderwijskundig leiderschap onvoldoende aandacht krijgt, het als school geen invloed hebben op de aanstelling van nieuwe leerkrachten of interne begeleiders, bijvoorbeeld doordat elders overtollig personeel (door krimp) op de school herplaatst wordt. Ook de combinatie schoolleider-IB-er is volgens de respondenten van groot belang voor wat er gebeurt met betrekking tot opbrengstgericht werken in een school. Deze combinaties variëren echter qua beschikbare tijd en kwaliteit.

De resultaten van dit deelproject tonen aan dat het onjuist is om alleen in algemene termen te spreken over hoe opbrengstgericht werken bevorderd kan worden, en te weinig rekening te houden met de contextuele verschillen waarmee leraren en scholen te maken hebben. Net zoals de competenties en behoeften van leerkrachten verschillen (het eerste deelproject) zo verschillen de leerkrachten en hun scholen ook in de mate waarin hun organisatorische inbedding het mogelijk maakt om aan kwaliteitsverbetering te werken. Als de samenstelling van het team en/of de schoolleiding voortdurend wisselt, zonder dat de school daar zelf grip op heeft, en als een school door haar omvang maar over weinig

schoolleider- en IB-tijd beschikt om de onderwijskwaliteit te bevorderen, of als de competenties van schoolleider en/of IB-er te wensen over laten, dan zal het heel erg lastig zijn om op basis van opbrengstgericht werken de kwaliteit te verbeteren. De relatie tussen school en schoolbestuur bleek zoals aangegeven van belang, op basis van het derde deelproject is meer inzicht verkregen in hoe besturen opereren en functioneren.

Ook in dit derde deelproject (Maslowski, Deunk, van Kuijk, & Bijlsma, 2015) wijzen de onderzoeksresultaten op grote verschillen. In dit geval betreft het verschillen in het bestuurlijk vermogen van schoolbesturen. Die verschillen blijken vooral groot te zijn tussen eenpitters en meerpitters. Het bestuurlijk vermogen van eenpitters is vaak beperkt, doordat ze bestaan uit ouders die als vrijwilligers in de besturen participeren. Het toezicht vanuit het eenpitterbestuur op de school is daardoor ook vaak beperkt. Als de ouders in deze besturen bijvoorbeeld overzichten van de prestaties van leerlingen krijgen, is het voor hen moeilijk om deze te interpreteren, diagnoses te stellen en op basis daarvan beleid te ontwikkelen. Opmerkelijk is dat de eenpitterbesturen vaak niet op de hoogte zijn van de Prestatiebox en hoe die voor opbrengstgericht werken kan worden ingezet. De eenpitters zijn vooral afhankelijk van de kwaliteit van hun schoolleiders; van sturing vanuit het bestuur is nauwelijks sprake.

Hoewel opbrengstgericht werken in een deel van de onderzochte meerpitters ook nog in ontwikkeling is, is men daar vaak toch al verder, men geeft ook vaker onderwijskundige sturing aan wat in de scholen gebeurt. Een deel van deze scholen maakt naar tevredenheid gebruik van de handvatten die School Aan Zet via haar website aanbiedt voor het werken aan kwaliteit, hoewel de ambitiegesprekken minder zinvol worden gevonden.

De resultaten van de drie deelprojecten wijzen in algemene zin op het belang van scholing voor de verdere bevordering van opbrengstgericht werken. Gewezen is al op het belang van scholing gericht op het (beter) leren vertalen van leerlingprestatiegegevens in instructie-op-maat in de klas. Bij de ontwikkeling van dergelijke professionaliseringstrajecten zal met name coaching in de klas van belang zijn en kan worden aangesloten bij de Streef- en Focusprojecten waarin hiermee al de nodige ervaring is opgedaan (resp. Doolaard, 2013; hoofdstuk 2 in Faber, Visscher, & Schut, 2015). Met de beheersing van de OGW-competenties door leraren staat en valt alles, maar op school- en bestuursniveau kan opbrengstgericht werken wel bevorderd worden. Ook daar spelen de competenties van betrokkenen een rol en kan gerichte scholing afgestemd op het ontwikkelingsniveau van scholen en besturen een positieve uitwerking hebben op opbrengstgericht werken.

REFERENTIES

- Atlas.ti. (1993-2014). *Atlas.ti (version 7.1.8)*. Berlin: GmbH.
- Bakker, J. T. A., Denessen, E. J. P. G., Dennissen, M. H. J., & Oolbekkink-Marchand, H. W. (2013). *Leraren en ouderbetrokkenheid: Een reviewstudie naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren daarbij kunnen vervullen*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Centraal Bureau voor Statistiek. (2015). Onderwijs - Cijfers. Gedownload van <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/onderwijs/cijfers/default.htm>
- Clijsen, A., de Lange, S., Gijzen, W., & Spaans, G. (2007). *Handreiking 1-zorgroute voor leerkrachten en intern begeleiders in het primair onderwijs*. Den Bosch: KPC-groep.
- Datnow, A., & Stringfield, S. (2000). Working Together for Reliable School Reform. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 5(1-2), 183-204.
- Deunk, M. I., & Doolaard, S. (2014). *Onderwijs op kleine scholen. Een systematische review naar de effecten van kleine scholen op leerlingen, leerkrachten, de school en de lokale omgeving*. Groningen: GION.
- Deunk, M. I., Doolaard, S., Smale-Jacobse, A. E., & Bosker, R. J. (2015). *Differentiation within and across classrooms: A systematic review of studies into the cognitive effects of differentiation practices*. Groningen: GION.
- Deunk, M. I., & Doolaard, S. (2013). *Attitude en handelen van basisschoolleerkrachten met betrekking tot het verbeteren en borgen van leerlingresultaten*. Groningen: GION.
- Doolaard, S. (1999). *Schools in change or schools in chains? The development of educational effectiveness in a longitudinal perspective*. Enschede: Twente University Press.
- Doolaard, S., & Harms, T. (2013). *Omgaan met excellente leerlingen in de dagelijkse onderwijspraktijk*. Groningen: GION.
- Doolaard, S. (2013). *Effecten van het trainings-en begeleidingstraject 'Streef: Gebruik maken van opbrengsten'*. Groningen: GION.
- DuFour, R., DuFour, R., & Eaker, B. (2009). New insights into professional learning communities at work. In M. Fullan (Ed.), *The challenge of change* (2nd ed., pp. 87-103). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Duke, D., & Salmonowicz, M. (2010). Key Decisions of a First-year 'Turnaround' Principal. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(1), 33-58.

- Ehren, M. C. M., & Swanborn, M. S. L. (2012). Strategic data use of schools in accountability systems. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(2), 257-280.
- Ehren, M., & Visscher, A. (2006). Towards a theory on the impact of school inspections. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 51-72.
- Ehren, M., & Visscher, A. (2008). The relationships between school inspections, school characteristics and school improvement. *British Journal of Educational Studies*, 56(2), 205-227.
- Faber, J., van der Horst, S., & Visscher, A. (2013). *Handvatten voor effectief onderwijs in kleine scholen*. Enschede: Universiteit Twente.
- Faber, J. M., Visscher, A. J., & Schut, W. G. C. (2015). *Opbrengstgericht werken in het primair onderwijs: competenties, uitvoering en resultaten*. Enschede: Universiteit Twente.
- Fink, D., & Brayman, C. (2006). School leadership succession and the challenges of change. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 62-89.
- Fullan, M. (1984). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Galton, M., & Hargreaves, L. (1995). Clustering: A Survival Mechanism for Rural Schools in the United Kingdom. *Journal of Research in Rural Education*, 11(3), 173-181.
- Gardner, H. (1984). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. London: Heinemann.
- Goertz, M. E., Nabors Oláh, L., & Riggan, M. (2010). *From Testing to Teaching: The Use of Interim Assessments in Classroom Instruction*. Pennsylvania etc.: Consortium for Policy Research in Education.
- Haartsen, T., & van Wissen, L. (2012). Causes and consequences of regional population decline for primary schools. *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie*, 103(4), 487-496.
- Hargreaves, A. (1998). The emotions of teaching and educational change. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change. Part one* (pp. 558-575). Dordrecht / Boston / London: Kluwer academic press.
- Hellrung, K., & Hartig, J. (2013). Understanding and using feedback – A review of empirical studies concerning feedback from external evaluations to teachers. *Educational Research Review*, 9, 174-190.
- Hospers, G., & Reverda, N. (2012). *Krimp, het nieuwe denken*. Den Haag: Boom Lemma.

- Hubbard, L., Datnow, A., & Pruyun, L. (2014). Multiple initiatives, multiple challenges: The promise and pitfalls of implementing data. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 54-62.
- Huitsing, G., & Bosman, R. (2011). *Toekomstbestendig plattelandsonderwijs. verkenning van mogelijkheden en belemmeringen voor samenwerking tussen dorpsscholen*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Innovatie Commissie Basisschool. (1980). *Schoolgrootte. De kleine en kleiner wordende school*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Inspectie van het Onderwijs. (2010). *Opbrengstgericht werken in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs. (2012). *Krimpbestendige onderwijskwaliteit. Regio-onderzoek in Zuid-Nederland naar de gevolgen van krimp*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs. (2013a). *De kwaliteit van basisscholen en bestuurlijk handelen in het Noorden van Nederland. Ontwikkelingen in de periode 2008-2012*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs. (2013b). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2011/2012*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs. (2014). *Analyse en waarderingen van opbrengsten Primair Onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs. (2015a). *Beslisschema's aangepast arrangement PO*. Gedownload van <http://www.onderwijsinspectie.nl/toezicht/toezichtkaders-per-onderwijssector>
- Inspectie van het Onderwijs. (2015b). *De staat van het Onderwijs. Onderwijsverslag 2013/2014*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Keuning, T., & van Geel, M. J. M. (2012). *Focus projects II and III. The effects of a training in 'achievement oriented work' for primary school teams*. Girona, Spain: Poster gepresenteerd op de International ICO fall school.
- Kral, M. (1997). *Instructie en leren in combinatieklassen: een onderzoek naar effectiviteitsverschillen tussen combinatieklassen en enkelvoudige klassen in het basisonderwijs*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Ledoux, G., Blok, H., Boogaard, M., & Krüger, M. (2009). *Opbrengstgericht werken: over de waarde van meetgestuurd onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: what it is and how it influences pupil learning*. (No. RR800). Nottingham: DfES.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement—a meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 121-148.
- Lou, Y., Abrami, P. C., Spence, J. C., Poulsen, C., Chambers, B., & d'Appolonia, S. (1996). Within-class grouping: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 423-458.
- Maslowski, R., Deunk, M. I., van Kuijk, M. F., & Bijlsma, H. (2015). *Adaptief onderwijsbeleid: een veldstudie onder besturen en scholen in Noord-Nederland naar de mogelijkheden voor het voeren van een adaptief onderwijsbeleid*. Groningen: GION.
- Miller, B. A. (1991). A Review of the Qualitative Research on Multigrade Instruction. *Journal of Research in Rural Education*, 7(2), 3-12.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2007). *Kwaliteitsagenda Scholen voor Morgen*. Den Haag: MinOCW.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2011). *Actieplan Basis voor Presteren*. Den Haag: MinOCW.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2014a). *Kamerbrief plan van aanpak toptalenten 2014 – 2018*. Den Haag: MinOCW.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2014b). *Monitor trends in beeld. Indicatoren en streefwaarden onderwijs*. Gedownload van http://www.trendsinbeeld.minocw.nl/vervolg.php?h_id=5&s_id=20&v_id=38&d_id=11&titel=Indicatoren_en_streefwaarden_onderwijs
- Nias, J. (1998). Why teachers need their colleagues: a developmental perspective. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change. Part two*. (pp. 1257-1271). Dordrecht / Boston / London: Kluwer academic publishers.
- Onderwijsraad. (2013). *Grenzen aan kleine scholen. Sterk en pluriform onderwijs in tijden van krimp*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Rijksoverheid. (2014). *Kabinet maakt starten samenwerkingsschool eenvoudiger*. Nieuwsbericht 23-5-2014. Gedownload van

- <http://www.rijksoverheid.nl/nieuws/2014/05/23/kabinet-maakt-starten-samenwerkingsschool-eenvoudiger.html>
- Ritzema, E. S., Deunk, M. I., & Bosker, R. J. (2014). *The effects of teacher performance goals on mathematical achievement in grade 2 and 3*. Ongepubliceerd manuscript.
- RTL nieuws. (2013a). *Hoe vergelijkt RTL Nieuws de Cito-scores?* Retrieved from <http://www.rtlnieuws.nl/nieuws/special/hoe-vergelijkt-rtl-nieuws-de-cito-scores>
- RTL nieuws. (2013b). *Publicatie cito-scores: kijk hoe jouw school scoort*. Retrieved from <http://www.rtlnieuws.nl/nieuws/special/publicatie-cito-scores-kijk-hoe-jouw-school-scoort>
- Scheerens, J. (2012). *Evidentie voor excellentie: Indicatoren om de excellentie van scholen te bepalen*. Enschede: Universiteit Twente.
- Schildkamp, K., Heitink, M., van der Kleij, F., Hoogland, I., Dijkstra, A., Kippers, W., . . . Veldkamp, B. (2014). *Voorwaarden voor effectieve formatieve toetsing*. Enschede: Universiteit Twente.
- Schmidt, M., & Datnow, A. (2005). Teachers' sense-making about comprehensive school reform: The influence of emotions. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 949-965.
- Slavin, R. E. (1987). Ability grouping and student achievement in elementary schools: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 57(3), 293-336.
- Staman, L., Visscher, A. J., & Luyten, H. (2014). The effects of professional development on the attitudes, knowledge and skills for data-driven decision making. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 79-90.
- van Allemeersch, I., & van Drunen, R. (2008). *Actief personeelsbeleid in de school: handboek voor leiders*. Amersfoort: CPS.
- van de Grift, W. J. C. M., & Houtveen, A. A. M. (2006). Underperformance in primary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 255-273.
- Veenman, S. (1995). Cognitive and Noncognitive Effects of Multigrade and Multi-Age Classes: A Best Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 65(4), 319-381.
- Veenman, S. (1996). Effects of multigrade and multi-age classes reconsidered. *Review of Educational Research*, 66(3), 323-340.
- Verbeek, F., Ledoux, G., & Glaudé, M. (2012). *Op weg naar opbrengstgericht leiderschap*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

- Vrielink, S., Hogeling, L., & Brukx, D. (2009). *Opiniepeiling kwaliteitsagenda PO*. Nijmegen: ResearchNed.
- Wahlstrom, K. L., & Louis, K. S. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458-495.
- Wilcox, B., & Gray, J. (1996). *Inspecting Schools: Holding Schools to Account and Helping Schools To Improve*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Witziers, B., Bosker, R. J., & Krüger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425.

Bijlage: Overzicht deelnemende scholen

<i>School</i>	<i>Bestuur^a</i>	<i>Leerlingaantal</i>	<i>Arrangement^b</i>	<i>RTL-score^c</i>
1	1	101-150	basis	-
2	1	51-100	basis ((z) zwak geweest)	7,1 - 7,5
3	1	<50	basis	-
4	1	51-100	basis	7,1 - 7,5
5	2	51-100	(z) zwak	≤ 6,0
6	2	51-100	(z) zwak	6,1 - 6,5
7	2	51-100	basis ((z) zwak geweest)	≥ 7,6
8	3	151-200	basis	6,1 - 6,5
9	3	<50	basis ((z) zwak geweest)	6,1 - 6,5
10	3	51-100	basis ((z) zwak geweest)	6,6 - 7,0
11	3	<50	basis ((z) zwak geweest)	≤ 6,0
12	4	101-150	basis	6,6 - 7,0
13	4	101-150	basis	6,1 - 6,5
14	5	>200	basis	6,6 - 7,0
15	5	101-150	(z) zwak	≤ 6,0
16	6	51-100	basis ((z) zwak geweest)	6,6 - 7,0
17	6	51-100	(z) zwak	≤ 6,0
18	7	151-200	basis	7,1 - 7,5
19	7	51-100	basis ((z) zwak geweest)	7,1 - 7,5
20	7	>200	basis	6,1 - 6,5
21	8	151-200	basis	6,6 - 7,0
22	8	<50	basis	≤ 6,0
23	8	51-100	basis	7,1 - 7,5
24	8	51-100	basis	6,6 - 7,0
25	8	51-100	basis	≥ 7,6
26	8	101-150	basis	≥ 7,6
27	9	101-150	basis	6,6 - 7,0
28	9	51-100	basis ((z) zwak geweest)	≤ 6,0
29	9	51-100	basis	7,1 - 7,5
30	9	101-150	basis ((z) zwak geweest)	6,6 - 7,0
31	10	151-200	basis ((z) zwak geweest)	≥ 7,6
32	10	51-100	basis	≤ 6,0
33	10	51-100	basis	7,1 - 7,5
34	10	51-100	basis	7,1 - 7,5
35	10	<50	basis	≤ 6,0
36	11	<50	basis	-
37	11	151-200	basis ((z) zwak geweest)	-
38	11	>200	basis	-
39	12	>200	basis	≤ 6,0

40	12	<50	basis ((z) zwak geweest)	7,1 - 7,5
41	12	<50	basis ((z) zwak geweest)	≤ 6,0
42	12	<50	basis	6,6 - 7,0
43	12	>200	basis	-
44	13	101-150	basis ((z) zwak geweest)	6,6 - 7,0
45	13	101-150	basis	6,6 - 7,0
46	13	<50	basis ((z) zwak geweest)	6,6 - 7,0

^a Besturen droegen 2 tot 4 scholen aan; in sommige gevallen staan meer scholen per bestuur genoemd, dit heeft te maken met meerschools directeurschap. 16 van de 40 directeuren hebben meerdere scholen onder zich, maar de tweede school is alleen in het huidige overzicht opgenomen als de school uitgebreid in het gesprek aan bod is gekomen.

^b Volgens de meest recente beoordeling van de Onderwijsinspectie (<http://www.onderwijsinspectie.nl/>). Voor de toevoeging '(zeer) zwak geweest'; is gekeken naar de periode vanaf 2008.

^c Cijfer zoals vermeld in de 'RTL-lijst' (RTL nieuws, 2013b), ter indicatie.